

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт педагогики и психологии детства

С. В. Плотникова  
В. А. Шуритенкова

# **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Учебное пособие для студентов  
Института педагогики и психологии детства**

Екатеринбург  
2012

УДК 372.881.1(075.8)  
ББК Ч426.19=411.2-243.7  
ПЗ9

Авторы:  
С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова

Рецензенты:  
Л. В. Христолюбова, канд. филол. наук, доцент кафедры  
методик преподавания школьных дисциплин  
Института специального образования УрГПУ  
Ю. В. Архипова, канд. филол. наук, доцент кафедры  
связей с общественностью Гуманитарного университета

**Плотникова, С. В. и др.**  
ПЗ9 Методические основы начального языкового образования :  
учебное пособие для студентов Института педагогики и психоло-  
гии детства / С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова ; Урал.  
гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 251 с.

ISBN 978-5-7186-0677-5

В пособии содержится теоретический материал по основным раз-  
делам методики преподавания русского языка как родного в начальной  
школе: методике обучения грамоте, методике грамматики и правописа-  
ния, методике развития речи. Пособие содержит также задания для  
самостоятельной работы, списки основной и дополнительной литера-  
туры, вопросы для самоконтроля.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по специаль-  
ности «Педагогика и методика начального образования», а также по  
направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование»  
(профиль «Начальное образование»).

УДК  
372.881.1(075.8)  
ББК Ч426.19=411.2-243.7

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», 2012  
© Плотникова С. В., Шуритенкова В.А., 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	7
1.1. Научные основы методики обучения грамоте	7
1.1.1. Навык чтения и письма	7
1.1.2. Навык письма	10
1.1.3. Особенности фонетики и графики русского языка	13
1.2. Методы обучения грамоте	17
1.3. Содержание обучения грамоте в школе	20
1.4. Формирование навыков звукового анализа	25
1.4.1. Методика формирования фонетических знаний и умений	25
1.4.2. Методика проведения звукового и звуко-буквенного анализа в первом классе	30
1.5. Формирование навыка чтения	38
1.5.1. Методика обучения элементарному чтению	38
1.5.2. Методика работы с букварным текстом	40
1.5.3. Структура и содержание урока обучения грамоте	43
1.6. Формирование навыка письма	49
1.6.1. Ознакомление с правилами технической организации письма	50
1.6.2. Методика формирования каллиграфических навыков	51
1.6.3. Методика формирования навыков грамотного письма в период обучения грамоте	55
1.6.4. Структура и содержание урока письма	60
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	67
Глава 2. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ	69
2.1. Основы формирования грамматических понятий	69
2.2. Изучение состава слова в начальной школе	73
2.2.1. Содержание и этапы изучения состава слова	73
2.2.2. Формирование знаний о морфемах	75
2.2.3. Методика проведения морфемного анализа	78
2.3. Изучение частей речи в начальной школе	87
2.3.1. Основы обучения морфологии	87
2.3.2. Этапы изучения имени существительного	90
2.3.3. Этапы изучения имени прилагательного	94
2.3.4. Этапы изучения глагола	97

2.4. Изучение синтаксиса в начальной школе	107
2.4.1. Формирование представления о словосочетании	108
2.4.2. Изучение предложения в начальной школе	111
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	123
Глава 3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ	125
3.1. Научные основы методики обучения орфографии	125
3.2. Содержание обучения орфографии в начальной школе	132
3.3. Методика формирования орфографической зоркости	136
3.4. Методика обучения применению орфографических правил	146
3.5. Методика обучения непроверяемым написаниям	155
3.6. Орфографические упражнения	162
3.7. Методика предупреждения и исправления ошибок в письменных работах учащихся	169
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	178
Глава 4. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	180
4.1. Общее содержание работы по развитию речи младших школьников	180
4.2. Совершенствование умений в области культуры речи	184
4.2.1. Общая характеристика содержания и методов работы по культуре речи учащихся	184
4.2.2. Типичные нарушения в речи младших школьников	187
4.2.3. Совершенствование произносительной культуры речи учащихся	195
4.2.4. Методика работы над словарем	201
4.2.5. Методика работы над грамматическим строем речи	211
4.3. Методика развития связной речи учащихся	220
4.3.1. Содержание работы по развитию связной речи младших школьников	220
4.3.2. Формирование речеведческих знаний	226
4.3.3. Виды упражнений по развитию связной речи	232
4.3.4. Методика проведения изложений и сочинений	236
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	249
Приложение. Требования к оформлению конспекта урока	251

## ВВЕДЕНИЕ

Русский язык – один из важнейших учебных предметов в общеобразовательной школе, и уровень профессионализма учителя начальных классов во многом определяется тем, насколько он овладел методикой преподавания этого предмета.

В ходе профессиональной подготовки педагогов начального образования решаются задачи формирования у студентов готовности и способности осуществлять процесс начального языкового образования, использовать современные научно обоснованные методы, приемы, формы и средства обучения для достижения планируемых результатов как в сфере личностного развития школьников, так и в сфере усвоения ими знаний, умений и навыков по языку и речи. В результате изучения методики начального языкового образования студент должен:

1) знать задачи, содержание, способы и средства обучения русскому языку в начальной школе;

2) уметь планировать изучение темы и отдельные уроки, обоснованно выбирая методы, приемы и средства обучения в соответствии с поставленной целью, и реализовать намеченную программу при проведении урока;

3) знать типичные затруднения учащихся в овладении языком и речью и уметь планировать работу по их предупреждению и преодолению;

4) уметь оценивать результативность обучения языку и речи;

5) иметь представление об актуальных проблемах методической науки и практики, о различных методических системах обучения языку; уметь анализировать и оценивать педагогический опыт в области преподавания русского языка в начальной школе.

В предлагаемом учебном пособии раскрыты основные положения лекционного курса по всем разделам методики преподавания русского языка в начальной школе: методике обучения грамоте, методике грамматики и правописания, методике развития речи. При изложении теоретического материала учитывается, насколько подробно рассматривается тот или иной вопрос в учебной литературе.

Методический аппарат пособия включает задания для самостоятельной работы, списки основной и дополнительной литературы, вопросы для самоконтроля. Задания предназначены для

выполнения при подготовке к практическим занятиям, многие из них являются проблемными по своему содержанию и должны послужить основой для возникновения учебной дискуссии. При составлении части заданий были использованы материалы пособия «Русский язык в начальных классах. Сборник методических задач» под ред. М. С. Соловейчик. По каждой теме предлагается список дополнительной литературы, к которой студент может обратиться для успешного выполнения заданий и углубленного изучения темы. В конце каждого раздела приводятся вопросы для самоконтроля, которые могут быть использованы также при подготовке к зачету или экзамену. Таким образом, изложенный в пособии теоретический материал и вопросы для самоконтроля помогут студенту систематизировать знания, полученные на занятиях, а представленные задания – овладеть методическими умениями.

### ***Основная учебная литература***

Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2007 (2000).

Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1987.

Русский язык: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Л. Л. Касаткина. М., 2011 (2005).

Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. М., 2000 (1994).

Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников / Урал. гос. пед. ун-т; Н. В. Багичева, М. Л. Кусова, Е. И. Плотникова, С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. М., 2011.

Для осуществления самоконтроля при самостоятельном изучении отдельных вопросов программы целесообразно также пользоваться следующими методическими пособиями:

Зиновьева Т. И., Курлыгина О. Е., Трегубова Л. С. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах. М., 2007.

Русский язык в начальных классах: сборник методических задач / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. М., 1999.

## Глава 1. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Обучение грамоте – начальный этап в процессе обучения русскому языку в школе, в задачи которого входит формирование у первоклассников элементарных умений по чтению и письму.

**Методика обучения грамоте** – раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который изучает процесс овладения грамотой и определяет методы формирования первоначальных умений чтения и письма. На основе выявленных закономерностей разрабатываются буквари и прописи, системы уроков обучения грамоте, методические пособия для учителей по обучению грамоте первоклассников.

### 1.1. Научные основы методики обучения грамоте

Чтение и письмо – виды речевой деятельности, связанные с фиксированной с помощью графических знаков речью. Для того чтобы читать и писать, ребенку необходимо вначале освоить систему графических знаков и научиться воссоздавать звучание по графическим знакам (при чтении) или фиксировать звучание с их помощью (при письме). Автоматизированное (т.е. уже не требующее осознания) умение правильно озвучить текст, записанный в определенной графической системе, – это **навык чтения**. А **навык письма** – это автоматизированный компонент письменной речи, обеспечивающий перевод звучащей речи в графические знаки.

В период обучения грамоте формирование у первоклассников навыков чтения и письма осуществляется в неразрывной связи, что обусловлено общностью психологического содержания этих видов деятельности при их противоположной направленности: при чтении – от восприятия графических знаков к смыслу читаемого, при письме – от смысла к начертанию графических знаков.

#### 1.1.1 Навык чтения

Главной целью читающего является понимание содержания текста и осмысление читаемого, а пишущего – передача своих мыслей, чувств читателю. Навыки чтения и письма являются не целью, а средством ее достижения, и это обстоятельство нужно иметь в виду учителю при организации процесса обучения гра-

моте. Чем скорее дети будут в состоянии осознать и осуществить эту цель – понимание текста или передачу собственных мыслей, – тем успешнее будут формироваться и навыки чтения и письма. С другой стороны, высокий уровень владения технической стороной чтения и письма является условием успешного осуществления этих видов деятельности, и нельзя умалять значения специальной работы над навыками чтения и письма, особенно на начальной ступени обучения, нужно только сделать эту работу для учащихся внутренне мотивированной.

Методика обучения чтению строится на понимании психологического содержания процесса чтения и закономерностей его формирования. Процесс чтения осуществляется при взаимодействии механизмов зрительного восприятия графических знаков, произношения того, что передано с помощью этих графических знаков, слухового восприятия и понимания прочитанного.

Качество чтения зависит как от сформированности каждого из этих механизмов, так и от степени их взаимодействия при чтении. Их синтез, т.е. одновременное осуществление восприятия, произнесения и понимания читаемого, и направленность внимания читающего на смысловую обработку читаемого характеризуют хорошего чтеца, овладевшего навыком чтения.

Показателями сформированности навыка чтения являются:

1) **правильность**, т.е. безошибочность и плавность воспроизведения звуковой стороны текста;

2) **беглость**, т.е. такой темп чтения, который обеспечивает наилучшее понимание читаемого (для чтения вслух от 50-60 до 150-180 слов в минуту);

3) **сознательность**, которая предполагает ту или иную степень понимания читаемого в зависимости от этапа овладения чтением;

4) **выразительность**, т.е. использование при чтении вслух интонационных средств для передачи смысла читаемого.

Однако достижение такого результата – правильного, сознательного чтения в хорошем темпе, когда все внимание сосредоточено на смысле читаемого и не отвлекается на процесс его озвучивания, – требует определенного времени и постоянных упражнений. В длительном процессе овладения чтением ученые выделяют три этапа (Т. Г. Егоров).



**I. Аналитический этап** обычно соответствует периоду обучения грамоте. Для процесса чтения на этом этапе характерно последовательное, одновременное осуществление ребенком распознавания графических знаков, их озвучивания и соотнесения с определенным смыслом. Каждая из операций требует от ребенка значительных усилий, при чтении он осуществляет слогово-буквенный анализ каждого слова и читает по слогам, совершая постоянно возвратные движения глаз к уже воспринятому отрезку текста. Переход от графической формы к значению опосредуется произнесением и слуховым восприятием, что облегчает понимание ребенком читаемого. Поэтому ребенок, начинающий читать, не способен осмысленно читать про себя, всё прочитывается вслух: громко для слушателей, вполголоса для себя.

**II. Синтетический этап** овладения чтением предполагает синтез, одновременное осуществление восприятия, произнесения и понимания читаемого. Признаками перехода на этот этап являются чтение целыми словами и интонирование при первичном чтении текста, которое свидетельствует о том, что ребенок одновременно с восприятием не только понимает значение отдельных слов, предложений или фрагментов текста, но и соотносит его с общим смыслом читаемого. На этом этапе появляются элементы автоматизма в восприятии читаемого, что позволяет говорить о навыке чтения.

**III. Этап автоматизации процессов восприятия** характеризуется достижением автоматизма в восприятии текста и направленностью внимания читающего на смысловую обработку читаемого. Признаками перехода на этот этап являются стремление ребенка читать про себя, а также непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, желание поделиться своими мыслями по поводу прочитанного, выражение к прочитанному своего отношения.

При организации обучения чтению в период обучения грамоте необходимо учитывать особенности чтения начинающего чтеца, не владеющего пока навыком чтения:

- **малое поле чтения** (одномоментно воспринимаемый отрезок текста), которое стремится замкнуться на одной букве. Однако при восприятии одной буквы читающий не получает как

правило полной информации о ее звуковом значении, так как в русской графике преобладают двухзначные буквы, значение которых определяется контекстом – рядом стоящими буквами (ср. *Маша* и *Миша*). Поэтому важно с первых шагов обучения грамоте расширять поле чтения ребенка как минимум до двух букв и способствовать автоматизации восприятия и озвучивания двухбуквенного прямого слога.

- **частые регрессии** – возвратные движения глаз к ранее воспринятому отрезку текста, которые нарушают плавность и правильность чтения. Возвраты к уже прочитанному слогу, слову вызваны несовершенством механизмов чтения, небольшим объемом оперативной памяти, отставанием процессов осознания читаемого: *«Вы-со-ко ... высоко взле- ... взле-та-ет ... взлетает ... высоко взлетает ...»*. На первых порах важно так организовать чтение, чтобы свести регрессии к минимуму, помогая ребенку при чтении быстрее осознавать читаемое.

- **«угадывающее» чтение**, когда догадка осуществляется не на основе понимания текста, а по первым буквам слова. Такое чтение часто приводит к ошибкам, поэтому необходимо использовать в обучении приемы, предупреждающие появление неконтекстной догадки при чтении.

### 1.1.2. Навык письма

Методика обучения письму основана на понимании психологического содержания процесса письма, который существенно отличается от устной речи (говорения) степенью осознанности его осуществления. Цель пишущего – выразить свои мысли, поэтому его внимание во время письма должно быть направлено прежде всего на содержание высказывания. Кроме того, специфика письменной речи состоит в том, что она протекает в условиях отсутствия собеседника и более полно реализует содержание сообщения. Вследствие этого пишущий вынужден обращать особое внимание и на способ выражения мыслей, т.е. на речевое оформление высказывания: выбор слов, построение предложений и текста. Для того чтобы полностью сосредоточиться на содержании и речевом оформлении сообщения, пишущий не должен задумываться о «собственно написании», т.е. процесс записи должен происходить автоматически, на основе навыка. Дей-

ствительно, грамотный взрослый человек практически никогда (за исключением редких случаев, когда специально ставится задача написать очень четко и красиво, без ошибок) не затрачивает сознательных усилий на начертание и соединение букв, соблюдение орфографических правил и другие операции, в выполнении которых он достиг автоматизма.

**Структура навыка письма** определяется психологическим содержанием процесса записи, который включает в себя

- слуховое восприятие и произнесение слова,
- анализ звучания и установление фонемного состава слова,
- соотнесение выделенных фонем с буквами,
- начертание графических знаков на бумаге.

Как видим, важную роль в процессе письма играет звуко-буквенный анализ, который невозможен без четкой артикуляции слова. Поэтому успешность овладения навыком письма во многом определяется уровнем развития речи ребенка, сформированностью механизмов артикуляции, навыков звукового анализа. С другой стороны, письмо предполагает изображение на бумаге сложных графических форм, что требует владения предметом (ручкой), развитой моторики рук, зрительно-моторной координации, зрительного и зрительно-пространственного восприятия. Все эти психофизиологические механизмы, лежащие в основе навыка письма, должны совершенствоваться в процессе его формирования, что предопределяет выбор приемов обучения.

Таким образом, навык письма имеет сложное психологическое строение, поэтому с методической точки зрения в навыке письма целесообразно выделить разные стороны:

- **техническую** – правильное использование письменных принадлежностей, правильная посадка при письме, соблюдение гигиенических требований к организации рабочего места;

- **каллиграфическую** – правильное изображение букв письменного алфавита, правильное соединение их между собой при записи слогов, слов, письмо букв с нужным наклоном, определенной высоты и ширины, равномерное расположение их на рабочей строке;

- **графическую** – правильное обозначение буквами отдельных звуков и их сочетаний в соответствии с законами русской

графики (например, в слове *лук* для обозначения звука [у] выбрать букву у, а в слове *люк* для обозначения того же звука [у] – букву ю);

- **орфографическую** – правильный выбор буквы в соответствии с правилами орфографии в тех случаях, когда графикой допускается более одного варианта написания (например, в слове *трава* из двух возможных букв *а* или *о* на месте безударного гласного в первом слове выбрать букву *а* по правилу правописания безударных гласных в корне слова).

Выделение этих сторон в навыке письма весьма условно, поскольку все перечисленные умения формируются у ребенка одновременно и в неразрывной связи друг с другом. Однако закономерности формирования разных сторон навыка письма различны, и это нужно учитывать в обучении, различно также и время, необходимое для автоматизации перечисленных групп умений. Общим же для них является то, что все названные умения возникают как сознательные действия и затем в процессе упражнений автоматизируются, перестают осознаваться пишущим.

В зависимости от того, на что направляется внимание ученика при письме и какие психические процессы при этом преобладают, в процессе формирования навыка письма можно выделить следующие этапы:

**I этап** по времени обычно совпадает с периодом обучения грамоте. При письме внимание ребенка сосредоточено на выполнении операций звукового анализа слова, соотнесения звуков с определенными знаками, выписывании каждой буквы (с расчленением на составляющие ее элементы). Эти операции протекают как глубоко осознанные действия, процессы анализа преобладают, поэтому письмо очень медленное, напряженное, с продолжительными паузами между движениями руки.

**II этап** характеризуется постепенной автоматизацией указанных выше действий; письмо становится более плавным, движения более координированными, стабильными и менее напряженными. Звуковой анализ слова, припоминание формы буквы, выделение в ней элементов перестают занимать внимание ребенка, теперь осознаются другие аспекты письма: применение орфографических правил, выполнение требований правильности речи при записи предложений, текстов. Такое переключение

внимания часто приводит к нарушению каллиграфических норм из-за того, что каллиграфические умения еще недостаточно автоматизированы.

**III этап** называют этапом речевого письма. Все внимание пишущего сосредоточено на содержании и речевом оформлении сообщения. Благодаря автоматизированности навыка письма запись выполняется легко, быстро, экономно, без особого нервного и физического напряжения. Ввиду длительности автоматизации навыка письма, особенно его каллиграфической и орфографической сторон, достижение такого уровня владения письмом возможно не ранее, чем через 7-8 лет обучения.

Трудности овладения письмом в период обучения грамоте обусловлены тем, что фактически все стороны навыка письма (техника, каллиграфия, графика и орфография) должны формироваться одновременно, только орфографии на этом этапе обучения уделяется меньше внимания. Однако при организации обучения важно осознавать, что все операции, необходимые для записи даже простейшего слова (без орфограмм), требуют от ребенка большого напряжения сил: ему нужно произвести звуковой анализ слова и удержать в памяти последовательность звуков, соотнести каждый выделенный звук с определенной буквой, вспомнить, как она пишется, написать ее, соблюдая при этом определенные требования к высоте, ширине, наклону, что невозможно без сохранения правильной позы, положения тетради, и т.д. Поэтому в начале обучения ребенок пишет медленно, выписывая по отдельности не только буквы, но и элементы букв, часто искажая форму букв вследствие отсутствия отчетливых представлений об образцах и неумения координировать движения звеньев пишущей руки. В то же время важно помнить, что от того, какая программа движений при письме сформируется у ребенка на этом, первом этапе обучения, будет зависеть разборчивость и четкость его почерка в будущем.

### **1.1.3. Особенности фонетики и графики русского языка**

Выбор метода обучения грамоте обусловлен прежде всего особенностями графики языка, на котором учат читать и писать. К примеру, если графика строится на иероглифическом принципе и графические знаки - логограммы не отражают звучания слова, а

передают его смысл (например, в китайском письме), то и обучение грамоте на таком языке должно строиться на установлении соответствий между графическим образом слова и его значением – методе целых слов. Такой метод применим и для языков, система письма которых в значительной мере традиционна – графический облик слова уже почти не соотносится с его современным звучанием, например для английского языка. В обучении же русской грамоте этот метод не может быть основным.

Современная русская графика строится на основе двух принципов: фонемного, согласно которому графический знак, буква, обозначает фонему, и слогового, который проявляется в обозначении твердости-мягкости согласного с помощью следующей буквы (гласной или *ь*) и в обозначении звука *[j]* разными буквами в зависимости от позиции (гласными *е, ё, ю, я, и* или *й*). Следовательно, при обучении русской грамоте нет необходимости запоминать графический облик каждого слова, да это и невозможно в связи с развитой системой форм большинства русских слов, что затрудняет их распознавание в случае механического запоминания (ср.: *сон* и *снами*; *весь* и *всего*).

Нужно научить ребенка устанавливать по графической записи звучание слова и через посредство звучания соотносить запись со смыслом, поэтому в качестве исходной единицы обучения грамоте должны выступать звук или буква, соответственно метод должен быть звуковым или буквенным. Различие между звуковыми и буквенными методами состоит в том, что при установлении звуко-буквенных соответствий является первичным: сначала выделяем звук(-и), а затем обозначаем его (их) буквой или показываем букву и объясняем, какой(-ие) звук(-и) нужно произносить. Звуковые методы по сравнению с буквенными, во-первых, в большей степени соответствуют звуковой природе речи и облегчают ребенку процесс овладения письмом, а во-вторых, активизируют обучающихся, делают процесс обучения для детей более осознанным, способствуют развитию их мышления. Таким образом, в соответствии с фонемным принципом русской графики целесообразно обучение грамоте строить на основе звукового метода.

Слоговой принцип русской графики предопределяет выбор слога в качестве первоначальной единицы чтения, так как в

большинстве случаев для озвучивания буквы необходимо учитывать ее графический контекст: предшествующую или последующую букву. Кроме того, именно слог является минимальной произносительной единицей, поэтому только чтение по слогам обеспечивает понимание читаемого слова, тогда как воспроизведенное по отдельным звукам и тем более по буквам слово искажается до неузнаваемости и не может быть понято. Поэтому в методике обучения грамоте незыблемо правило: учить читать по слогам.

В русском языке существует 19 структурных типов слогов, от простейшего, состоящего из одного гласного звука (*у-тка*), до семизвуковых (*всплеск*, *у-бранств*). Центром слога является гласный звук, от его качества зависит произношение предшествующих согласных: в слове *стройка* первые три согласных звука произносятся с огублением, как того требует артикуляция гласного [o]. Кроме того, на письме именно гласная буква указывает на качество предшествующего согласного. В связи с этим изучение букв начинается с гласных и еще до изучения первых согласных и собственно чтения вырабатывается умение безошибочно распознавать гласные в буквенных цепочках.

В методике обучения грамоте большое значение придается такому слоговому сочетанию, как сочетание согласного с последующим гласным (СГ, слог-слияние). Во-первых, именно в таком сочетании звуки наиболее тесно взаимодействуют в артикуляционном отношении, что делает его особенно трудным для чтения при фиксации взгляда читающего на одной букве, как это свойственно начинающему чтецу. Во-вторых, овладение чтением СГ делает более легким процесс обучения чтению слогов иной структуры, так как это сочетание входит составной частью в абсолютное большинство слогов и может стать хорошим зрительным ориентиром, который облегчит опознание всего слога.

Таким образом, в соответствии с особенностями фонетики и графики русского языка при обучении русской грамоте необходимо научить ребенка:

- 1) соотносить звук (фонему) и букву;
- 2) при озвучивании буквы учитывать ее графический контекст (перед какой буквой, в начале слова, после какой буквы);
- 3) слитно произносить звуки при чтении (несмотря на то что

буквы воспринимаются по отдельности);

4) при графическом обозначении звука учитывать его качество (твердый или мягкий согласный) и позицию в слоге (перед гласным или не перед гласным).

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Объясните, в чем различие понятий «чтение» и «навык чтения», «письмо» и «навык письма». Чем обусловлено использование в период обучения грамоте таких приемов, как «чтение» схем предложений, текстов; чтение текстов, в которых наряду с напечатанными словами имеются рисунки; рисуночное «письмо»; вписывание новой буквы в напечатанное письменным шрифтом слово? Почему на страницах букварей часто изображены герои детских книг? Найдите в букваре и прописи (любых) материал для формирования чтения и письма как видов речевой деятельности.

2. Последовательно называя все действия ребенка, делающего первые шаги в овладении чтением, раскройте механизм чтения слова МАЛИНА. Какие знания ученику понадобятся, чтобы безошибочно прочесть слово? Сколько раз ребенок совершит регрессии? Чем они объясняются?

3. Последовательно называя все действия ребенка, обучающегося письму, раскройте механизм записи слова ТАНЯ а) при списывании с печатного образца, б) при письме по слуху. Какие знания необходимы для правильной записи слова? Сколько раз ребенок остановится в процессе письма? Чем объясняются эти остановки?

4. Опираясь на знание психологических особенностей детей шестилетнего возраста, объясните необходимость использования в процессе обучения грамоте фишек для звукового анализа, разрезной азбуки, шаблонов элементов письменных букв и т.п. раздаточного материала.

### ***Дополнительная литература***

Безруких М. М. Основы психофизиологии письма // Безруких М. М. Обучение письму. Екатеринбург, 2009. С. 187-216.

Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006.

Корнев А. Н. Психология формирования письменной речи у детей // Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. URL:



[http://www.pedlib.ru/Books/1/0306/1\\_0306-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-1.shtml)

Лурия А. Р. Очерки психологии письма // Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М., 2002. С. 10-77.

Маланов С. В. Психолого-педагогические условия обучения детей чтению // Нач. школа плюс До и После. 2006. № 4.

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1990.

Панов М. В. Теория письма. Графика // Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой. М., 1989. С. 143-150.

Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М., 1998.

Сильченкова Л. С. Графические ориентиры как лингвистическая основа обучения грамоте // Нач. школа плюс До и После. 2002. №8.

Сильченкова Л. С. Психология формирования механизма чтения // Нач. школа. 2010. № 7.

Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М., 1991.

## 1.2. Методы обучения грамоте

**Метод обучения грамоте** – принятое в методике обучения грамоте название организационно-методической системы обучения детей первоначальному чтению и письму (В. Г. Горецкий).

В соответствии с используемым методом обучения грамоте

- определяется содержание языкового образования в период обучения грамоте (те знания и умения по языку и речи, которые дети должны усвоить для овладения грамотой);

- выстраивается система занятий по обучению грамоте, выделяются этапы и ступени этого процесса;

- определяется методика проведения занятия по обучению грамоте: последовательность работы на уроке, структура уроков на разных этапах обучения, рекомендуются те или иные методы и приемы обучения.

Классификация существующих методов обучения грамоте может осуществляться на основе разных признаков:

- 1) в зависимости от выбора исходной единицы, на которой строится обучение грамоте, методы могут быть *буквенные, звуковые, слоговые, целых слов*;

- 2) в зависимости от ведущего вида деятельности при овла-

дении грамотой выделяются *синтетические, аналитические и аналитико-синтетические* методы обучения грамоте;

3) по соотношению в процессе обучения чтения и письма: *письмо-чтение* (овладение письмом опережает овладение чтением), *чтение-письмо* (обучение письму следует за обучением чтению) и *комбинированный метод* (овладение чтением и письмом происходит одновременно и в тесной взаимосвязи).

Современное обучение грамоте в школе осуществляется на основе *звукового аналитико-синтетического метода*. В России этот метод обучения грамоте был впервые введен К. Д. Ушинским, создавшим на его основе «Азбуку» (1864).

Основные черты метода К. Д. Ушинского, называвшего свой метод методом письма-чтения, или историческим: предшествование звукового анализа и синтеза знакомству с буквами и чтению, отказ от алфавитного порядка ознакомления с буквами, сочетание аналитической и синтетической деятельности в процессе обучения, неразрывность обучения чтению и письму, опора на живую речь детей и направленность на всестороннее развитие учащихся – сохранились и в современном обучении грамоте.

На протяжении полутора столетий метод совершенствовался и приобретал новые особенности. В частности, больше внимания сегодня уделяется слоговой работе, широко используется моделирование звуковой формы слова, организуется дифференцированная работа с учащимися, в разной степени подготовленными к обучению грамоте, в обучение грамоте систематически вводятся элементы грамматико-орфографической пропедевтики.

Реализация звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте в разных методических системах может в определенной степени варьироваться. Это касается прежде всего порядка изучения букв, который может определяться принципом частотности (в букварях В. Г. Горецкого и др., Л. Ф. Климановой и др.), фонетико-графическим принципом (в букварях Д. Б. Эльконина, В. В. Репкина и др., Н. В. Нечаевой и др.), принципом усложнения графических форм письменных букв (в букваре Р. Н. Бунеева и др.). Кроме того, могут различаться временные рамки и содержание различных этапов обучения, технология проведения уроков, степень осознания учащи-

мися усваиваемых фонетико-графических закономерностей. Однако указанные различия не затрагивают принципиальной основы звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте – исходным элементом в обучении остается звук.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Дайте характеристику приведенным ниже методам обучения грамоте, отмечая достоинства и недостатки каждого: 1) буквослагательный метод; 2) «слогослуховой» метод Л. Н. Толстого; 3) звуковые методы: аналитический и синтетический; 4) метод целых слов.

Дайте оценку каждого с позиций современных требований к обучению в школе (направленность на развитие учащихся, повышение их познавательной активности, учет индивидуальных особенностей обучаемых и др.).

2. Познакомьтесь с «Азбукой» К. Д. Ушинского и прокомментируйте следующие параграфы его «Книги для учащихся»: «О значении отечественного языка в первоначальном обучении», «Первые занятия отечественным языком», «О наглядном обучении», «О первоначальном обучении грамоте вообще», «Элементарное письмо», «Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению», «Дальнейшее и совместное изучение письма и чтения по азбуке». Ответьте на вопросы:

1) Каково значение отечественного языка в первоначальном обучении?

2) Что такое наглядное обучение по К. Д. Ушинскому?

3) Как сам К. Д. Ушинский определяет достоинства своего метода? Почему он называет свой метод историческим?

4) Как организуется процесс обучения грамоте по методу К. Д. Ушинского? Чем определяется последовательность изучения букв? Какие приемы К. Д. Ушинский рекомендует использовать при изучении букв?

5) Почему метод К. Д. Ушинского определяется как метод письма-чтения?

3. Проанализируйте один из современных букварей с точки зрения используемого метода обучения грамоте. Докажите, что обучение по данному букварю опирается на звуковой аналитико-синтетический метод. В чем этот букварь похож на «Азбуку»

К. Д. Ушинского и чем от нее отличается?

### ***Дополнительная литература***

Бондаренко А. А. Традиции отечественной букваристики в современной азбуке // Нач. школа. 2006. № 8.

Стручаева Т. М. Обучение «письму-чтению»; история и современная практика // Нач. школа. 2004. № 5.

Толстой Л. Н. Азбука. Новая азбука. М., 1987.

Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию «Родного слова»: Книга для учащихся // Собр. соч.: В 10 т. Т. 6. 1949.

Штец А. А. Л. Н. Толстой: методика обучения грамоте ("Азбука" 1872 года) // Нач. школа плюс До и После. 2008. № 9.

Штец А. А. Методика обучения грамоте К. Д. Ушинского // Нач. школа плюс До и После. 2009. № 10.

Штец А. А. Обучение грамоте в Древней Руси (X-XV вв.) // Нач. школа плюс До и После. 2008. № 3.

Штец А. А. Обучение грамоте в русской школе XVI-XVII вв. // Нач. школа плюс До и После. 2008. № 4, 5.

Штец А. А. Отечественная букваристика в XVIII в. // Нач. школа плюс До и После. 2008. № 7.

### **1.3. Содержание обучения грамоте в школе**

Обучение грамоте в современной школе рассматривается как начальный этап в изучении младшими школьниками родного языка, поэтому его содержание не исчерпывается только формированием у первоклассников навыков чтения и письма. В период обучения грамоте ведется работа по всем направлениям начального языкового образования: формируются представления о языковой системе и первоначальные умения языкового анализа, совершенствуются речевые навыки, в том числе связанные с использованием устной речи (говорение и слушание), обогащается словарный запас детей, развиваются способности к восприятию и порождению речи.

В то же время обучение грамоте – это начальный этап литературного образования школьников. Формирование первоначальных навыков чтения не будет эффективным, если у учащихся не возникнет интереса к книгам, желания их рассматривать и читать, если не будут одновременно с навыком чтения формироваться умения ориентировки в книге, которые облегчают пока неопытному читателю освоение ее содержания. Поэтому в задачи обуче-

ния грамоте входит формирование не только навыка чтения, но и мотивов чтения, а также первоначальных знаний и умений, необходимых для полноценной читательской деятельности: знаний о книгах, умения обнаруживать знакомое содержание в элементах книги, прогнозировать содержание текста по заглавию и иллюстрации, соотносить иллюстрацию с прочитанным. Побуждая первоклассников задумываться о содержании читаемого до чтения, во время и после чтения, приучая обращаться к важным элементам оформления текста (иллюстрации, заголовку) для обдумывания его содержания, организуя литературное слушание, учитель создает условия для литературного развития и становления типа правильной читательской деятельности у детей, которые еще едва читают.

Таким образом, обучение грамоте не просто этап обучения школьников русскому языку, обеспечивающий овладение азами письменной речи, а особый, интегрированный по своему содержанию курс введения в изучение языка и литературы. Кроме того, на уроках обучения грамоте решается также целый комплекс задач, связанных с вхождением ребенка в новую для него школьную жизнь. Методы обучения, формы организации учебной деятельности и дидактический материал урока должны способствовать развитию произвольности всех психических процессов, способности к саморегуляции поведения, становлению учебной деятельности, расширению знаний о мире.

Независимо от методической системы в содержании обучения грамоте в школе представлены следующие взаимосвязанные направления:

1. Формирование навыка чтения (плавного правильного слогового чтения с постепенным переходом на чтение целыми словами).
2. Формирование навыка письма (правильного написания письменных букв и их соединений, списывания и письма по слуху слов и предложений, написание которых не расходится с произношением).
3. Развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа как предпосылки овладения чтением и письмом.
4. Формирование представлений об основных единицах языка: предложении и слове; развитие внимания к их форме, значению и употреблению.

5. Развитие речи и языковых способностей первоклассников: работа над произносительной культурой речи, обогащение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи и культуры речевого поведения.

6. Художественно-эстетическое и литературное развитие учащихся, формирование у них типа правильной читательской деятельности.

Специфику периода обучения грамоте составляет формирование у учащихся навыков чтения и письма. Решение этих задач осуществляется поэтапно. Период обучения грамоте включает три этапа:

- **подготовительный** (добукварный), главной задачей которого является обучение анализу звучащей речи как предпосылке формирования навыков чтения и письма,
- **основной** (букварный), когда формируются механизмы чтения и письма на основе ознакомления с буквами и их звуковыми значениями,
- **заключительный**, обеспечивающий совершенствование умений чтения и письма и плавный переход к урокам литературного чтения и русского языка.

В разных методических системах содержание и длительность названных этапов обучения грамоте могут варьироваться, однако основное содержание, связанное с формированием у первоклассников навыков чтения и письма, не зависит от методической системы, так как оно обусловлено используемым звуковым аналитико-синтетическим методом обучения грамоте. В таблице 1 конкретизировано содержание работы по формированию навыков чтения и письма на разных этапах обучения.

Таблица 1

### Содержание обучения чтению и письму на разных этапах обучения грамоте

Формирование умения читать	Формирование умения писать
<b>I. Подготовительный этап</b>	
Обучение анализу звучащей речи. Формирование представлений о единицах языка и речи (предложении, слове, слоге, звуке).	

Обучение воссозданию звуча- ния по модели (текста, предло- жения, слоговой и звуковой модели слова).	Ознакомление с правилами техниче- ской организации письма, обучение их соблюдению при выполнении графиче- ских упражнений. Обучение ориентировке в пространст- ве листа, в разлиновке. Развитие мелких мышц кисти руки, умения выполнять мелкие и точные движения. Обучение фиксации устной речи на бумаге с помощью графических средств (схематическое изображение предложения, слова). Обучение написанию элементов пись- менного шрифта.
<b>II. Основной этап</b>	
Ознакомление со всеми буквами русского алфавита и их звуковыми зна- чениями, с правилами обозначения твердости-мягкости согласных глас- ными буквами или ь, обозначения [j] буквами е, ё, ю, я и й. Совершенствование умений звукового анализа. Формирование представлений о двух формах существования слова: орфо- эпической и орфографической.	
Формирование механизма по- зиционного чтения слога с опо- рой на гласную букву. Формирование плавного слого- вого с переходом на целые сло- ва чтения. Формирование умения читать слова, небольшие предложения и тексты, доступные для пони- мания.	Формирование зрительно- двигательных образов письменных букв, их соединений. Формирование умения писать слог, выбирая гласную букву в зависимости от качества предшествующего соглас- ного. Формирование умения писать слова, в которых произношение и написание не расходятся, предложения из 3-4 слов. Наблюдение над некоторыми орфо- граммами и способами их проверки.
<b>III. Заключительный этап</b>	
Обобщение знаний о буквах и их звуковых значениях, ознакомление с алфавитом.	
Совершенствование основных качеств чтения на литератур- ных текстах.	Совершенствование умения писать слова и предложения с соблюдением требований графики и каллиграфии.

Последовательность работы на уроке изучения новой буквы в основной период обучения грамоте определяется сущностью звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте. На первом этапе организуется аналитико-синтетическая работа с изучаемым звуком (или звуками) – звук выделяется из слова и характеризуется, дети учатся его произносить, слышать в словах. Второй этап урока – обозначение звука буквой – обеспечивает запоминание образа буквы. На следующем этапе при чтении слогов и слов с новой буквой происходит усвоение механизма озвучивания новой буквы в зависимости от графического контекста (от последующей или предыдущей буквы). Завершается урок чтением предложений и/или текста.

В системе занятий по обучению грамоте традиционно урок обучения чтению предшествует уроку письма. В этом случае урок письма новой буквы всегда начинается с повторения изученной буквы и ее звукового значения, а затем происходит обучение написанию буквы, соединений ее с другими буквами, упорядочения в письме слов и предложений.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализируйте содержание раздела «Обучение грамоте» в примерной программе по русскому языку: соотнесите материал данного раздела с направлениями начального языкового образования. Сравните содержание обучения грамоте в двух авторских программах (любых).

2. В букваре и прописях (любых) выделите части, соответствующие этапам обучения грамоте, и найдите материал, предназначенный для решения представленных в табл. 1 задач обучения.

3. Проанализируйте в сопоставительном плане два букваря: (любых). Результаты анализа представьте в табличной форме:

1) структура букваря (части, соответствующие этапам обучения грамоте, их основное содержание);

2) последовательность изучения букв, чем она определяется;

3) структура и содержание типовой букварной страницы (разворота);

4) виды материала для обучения звуковому анализу (используемые в букваре звуковые модели);



5) виды материала для обучения слоговому чтению (дополнительные графические пометы, слоговые таблицы и др.);

6) литературный материал (какой и как представлен);

7) возможности материала букваря для организации дифференцированного обучения чтению.

4. Установите соответствие между структурой урока изучения новой буквы и материалом страницы букваря (любого): какой материал будет использоваться на каждом из этапов урока?

### ***Дополнительная литература***

Бетенькова Н. М., Фонин Д. С. Основы обучения грамоте по «Азбуке» и «Моим первым тетрадкам». Методические рекомендации для учителя. Смоленск, 2001.

Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Федосова Н. А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму: Книга для учителя. М., 2003.

Журова Л. Е., Рудницкая В. Н. Интегрированный курс «Грамота» // Беседы с учителем. Первый класс четырехлетней начальной школы. М., 1998. С. 72-117.

Уроки обучения грамоте по учебнику «Моя любимая азбука» и прописям «Мои волшебные пальчики». Методические рекомендации для учителя / Под науч. ред. Е. В. Бунеевой. М., 2000.

Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. Кн. для учителя. М., 1994.

## **1.4. Формирование навыков звукового анализа в период обучения грамоте**

### **1.4.1. Методика формирования фонетических знаний и умений**

Обучение анализу звучащей речи осуществляется в период обучения грамоте на основе осознания первоклассниками звукового строя русского языка, его основных фонетических единиц и средств, поэтому в содержании работы по формированию навыков звукового анализа представлены как знания о фонетической системе русского языка, так и специальные фонетические умения. Отметим, что усвоение знаний и умений по фонетике в полном объеме происходит именно в период обучения грамоте, в дальнейшем в курсе русского языка эти знания и умения закрепляются и совершенствуются.

Таблица 2

**Содержание обучения фонетике в начальной школе**

<b>Фонетические знания</b>	<b>Фонетические умения</b>
Слог как минимальная произносительная единица.	Делить слово на слоги, определять их количество.
Словесное ударение, его функции и свойства.	Определять место ударения в слове.
Звук речи как звук, образующийся в речевом аппарате человека и участвующий в передаче смысла слова. Смыслоразличительная функция звуков.	Выделять звук в слове в любой позиции, произносить его изолированно. Определять последовательность звуков в слове.
Признаки звуков: гласные и согласные звуки; согласные звонкие и глухие, парные и непарные; согласные твердые и мягкие, парные и непарные.	Характеризовать звук по указанным признакам

Традиционно знакомство ребенка с фонетическими единицами строится в соответствии с логикой анализа, членения речи на все более мелкие единицы: сначала из речи вычленяются предложения (фразы) на основе их интонационных признаков, затем из предложения слова, слова делятся на слоги и звуки.

Формирование фонетических знаний у первоклассников осуществляется на основе специально организованных учителем наблюдений. Например, при сравнении значения и звучания слов, различающихся только одним звуком (*дом, том, ком* и *сом, дом* и *дым, лук* и *люк* и т.п.), происходит усвоение учащимися смыслоразличительной функции звуков языка. А основой для разграничения гласных и согласных звуков являются наблюдения над артикуляцией, поскольку необходимым и достаточным признаком для их различения является наличие или отсутствие преграды в ротовой полости на пути воздушной струи при образовании звука. Показать это различие между гласными и согласными первоклассникам можно, используя такой прием: попросить детей произнести сначала тихо, затем громче [а] и [с] и пронаблюдать, в каком из этих случаев мы стремимся шире раскрыть рот, а в каком плотнее его сжать. По результатам проведенного наблюдения делается обобщение: звук, при произнесении которого рот широко раскрывается и воздух выходит сво-

бно, – гласный, а звук, при произнесении которого воздух встречает преграду, – согласный.

Независимо от той последовательности, в которой рассматриваются звуки языка и которая определяется используемым в обучении букварем, у первоклассников формируется представление о системе фонем русского языка, которую отражает в определенной мере и так называемая лента букв (букварь В. Г. Горецкого и др.), и Город букв (букварь Д. Б. Эльконина).

Многие фонетические умения формируются еще в дошкольном обучении, однако первоклассник, в отличие от дошкольника, должен научиться сознательно совершать указанные действия, контролируя правильность их выполнения. В связи с этим особое внимание необходимо уделять формированию у первоклассников способов звукового анализа.

Таблица 3

### Действия и способы звукового анализа

Действие	Способ действия
Деление на слоги	Скандирование (Ку-кла! Ку-кла!)
Определение места ударения	1. Последовательное перемещение ударения со слога на слог (кУкла, куклА). 2. Произнесение слова в составе короткого вопросительного предложения (Спрашиваем, удивляясь: «Это кУкла?»). 3. Многократное быстрое произнесение слова с последним замедленным произнесением (кукла, кукла, кУУУкла).
Выделение звука	Произнесение полного слова с интонационным выделением определенного звука (КККукла, кУУУкла, куКККла, куЛЛЛа, кулААА).
Характеристика звука:  гласный / согласный звонкий / глухой согласный твердый / мягкий согласный	1. Изолированное произнесение звука и наблюдение над артикуляцией: - есть ли преграда? - работают ли голосовые связки? (рука на горле) - прижимается ли язык к небу? 2. Сравнение звуков при парном произнесении ([к] – [к']).

Вначале учитель демонстрирует определенный способ вы-

полнения того или иного действия и побуждает учащихся его использовать, а затем контролирует не только результат, но и ход выполнения звукового анализа, добиваясь усвоения способа всеми учащимися. Например, предлагая задание выделить первый звук в слове, учитель не просто спрашивает: *Какой первый звук в слове волк?*, а формулирует задание с указанием способа действия: *Произнесите слово волк, выделяя первый звук, и послушайте. Какой звук вы услышали?* В дальнейшем, формулируя задание, учитель не дает разъяснений (*Определите, какой первый звук в слове*), но наблюдает, пользуются ли ученики освоенным способом действия, и при необходимости просит доказать правильность выполнения задания (*Как ты определял первый звук? Докажи, что первый звук выделен верно*).

При овладении слогоделением затруднение у первоклассников могут вызвать слова, в которых на конце произносится сонорный согласный, где он может быть слогообразующим (*тигр, корабль*). В соответствии со школьной программой в таких словах слог со слогообразующим согласным не выделяется, однако ученики, опираясь на естественное членение звучащей речи, могут его выделить: *ти-гр, ко-ра-бль*. Предвидя возможность такого слогоделения, следует избегать на первом этапе подобных слов и включать их в упражнения только после того, как первоклассники узнают, что в слогe может быть только один гласный звук.

При обучении интонационному выделению звуков в слове необходимо следовать принципу постепенного усложнения материала для анализа. Легче всего интонационно выделить при произнесении слова звуки, поддающиеся протягиванию, поэтому вначале нужно предлагать для анализа слова, состоящие из гласных, сонорных и щелевых согласных звуков (например, *осы, мел*). Взрывные согласные следует первоначально выделять, подчеркивая силой голоса, в наиболее удобной для этого позиции конца слова (*/кот/*), затем в позиции не перед гласным звуком (*/Крот/*), так как в позиции перед гласным (в так называемом слогe-слиянии) согласный с трудом отделяется ребенком от гласного. Для такой позиции можно рекомендовать использовать многократное произнесение звука с целью его выделения (*/д-д-дом/*). Одновременно с обучением выделению звука происходит и формирование умения изолированно произносить отдельный звук. При этом затруднения

у учащихся также могут вызвать взрывные согласные – правильно их произнесению с минимальным гласным призвуком необходимо уделить особое внимание.

Основным затруднением, возникающим у первоклассников при овладении фонетическими знаниями и умениями, является смешение понятий «звук» и «буква», возникающее вследствие недостаточного осознания детьми звуковой материи языка и естественного стремления учеников опереться на имеющуюся перед глазами буквенную запись слова при анализе его звучания. Для предупреждения и преодоления этого затруднения необходимо, во-первых, самому учителю не смешивать соответствующие понятия, во-вторых, на протяжении всего периода обучения грамоте (а иногда и дольше – столько времени, сколько требуется для формирования ориентации на звучащее слово) не предлагать для звукового анализа написанное слово. На этом этапе используются такие приемы введения слова, предназначенного для звукового анализа, как демонстрация предмета или иллюстрация, загадка или выделение слова из устного высказывания.

Подробное изучение каждого звука языка в период обучения грамоте проводится в связи с ознакомлением со звуковым значением букв. При этом на уроке изучения новой буквы рекомендуется придерживаться следующей последовательности:

1) **Выделение изучаемого звука** в позиции, где он наименее подвергается влиянию соседних звуков. Для гласных это позиция под ударением, лучше в начале слова: [á | с т р а]. Для согласных наиболее удобной для выделения является позиция вне слияния (не перед гласным): [л' э с], [р у д'], [п л о т].

2) **Изолированное произнесение звука** учащимися по образцу, данному учителем. Учитель следит за тем, чтобы каждый ученик добился «чистого» изолированного произнесения звука.

3) **Наблюдение над артикуляцией при произнесении звука, выделение его характерных признаков**: гласный или согласный, согласный звонкий или глухой, твердый или мягкий. Выбор фишки для обозначения звука в звуковой модели слова.

4) **Сравнение звука с другими звуками**, сходными с данным в каком-либо отношении, если они уже рассматривались на предыдущих этапах обучения. Для согласных особенно важно уста-

новить, в чем сходство и различие парных по твердости-мягкости, звонкости-глухости согласных.

5) **Упражнения в слышании звука.** Ученики распознают звук в разных позициях в предлагаемых учителем словах (среди слов должны быть такие, в которых имеются сходные с заданным звуком) или сами подбирают слова с рассматриваемым звуком в разных позициях.

При обучении звуковому анализу широко используется моделирование, так как модель помогает зафиксировать результаты анализа и делает для ребенка наглядным существование звуковой оболочки слов и предложений. С помощью моделей организуется предметная деятельность детей: первоклассники, пользуясь индивидуальным набором фишек, выкладывают звуковые модели слов у себя на партах. Кроме того, оперируя моделями – графическими изображениями звучания, – первоклассник, еще не знающий букв, получает возможность «читать» (воссоздавая по графической модели звучание предложения или слова) и «писать» (с помощью графических моделей фиксируя звучание на бумаге).

Для формирования навыков звукового анализа в период обучения грамоте используются следующие виды упражнений:

- составление модели слова (слоговой, слогуударной, звуковой);
- подбор слов к слоговой, слогуударной или звуковой модели;
- выделение звуков в слове с опорой на модель;
- соотнесение слов (звучащих, а не написанных!) и моделей;
- группировка слов по фонетическим признакам (по месту ударения, по месту определенного звука в слове);
- частичный звуковой анализ (определить первый / последний звук в слове; найти в слове заданный звук, подобрать слово с заданным звуком, определить место заданного звука в слове и т.п.);
- полный звуковой анализ слова;
- звуко-буквенный анализ слова.

#### **1.4.2. Методика проведения звукового и звуко-буквенного анализа в первом классе**

Основным видом упражнения, используемым для обучения фонетике, является полный звуковой анализ слова. Целью звукового анализа является установление последовательности и качества звуков в слове, поэтому при его проведении не анали-

зируется буквенная запись слова, более того – она не должна быть перед глазами ребенка, чтобы не провоцировать обращение при анализе к зрительному образу слова.

При проведении звукового анализа рекомендуется следующая последовательность действий ученика:

1. Произнесение слова.
2. Произнесение слова по слогам, определение их количества.
3. Произнесение слова целиком, определение места ударения (если слово многосложное).
4. Интонационное выделение первого (второго и т.д.) звука в полном слове, его изолированное произнесение, характеристика, обозначение условным значком.

5. Проверка: произнесение слова по схеме.

Важнейшим принципом обучения звуковому анализу, как и всякому другому виду языкового анализа, является осознание учеником совершаемых действий – ученик должен не только уметь, к примеру, выделить и охарактеризовать звук в слове, но и объяснить, как он это делает, обосновать каждую из называемых характеристик. Поэтому учителю нужно контролировать не столько результат анализа, сколько его ход и побуждать к комментированию ребенком своих действий. Например, рассуждения ученика при проведении звукового анализа слова *пони* могут быть такими: *«На картинке изображены лоси. [л о́ с' и]. Произношу по слогам: [л о / с' и]. В этом слове два слога. Это ло́си? Ударение падает на слог [ло]. Ищу первый звук: [лл о с' и]. Первый звук [л]. Это согласный звук, так как при его произнесении есть преграда – язык прижат к верхним зубам. [л] (кладет руку на горло) – звонкий согласный. [л] – твердый согласный. Обозначаю в схеме. Ищу второй звук: [л ооо с' и]. Второй звук [о]. Это звук гласный, так как воздух проходит свободно, ударный. Обозначаю в схеме. Ищу третий звук: [ло с'с'с' и]. Третий звук [с'] - согласный. [с'] (кладет руку на горло) – согласный глухой мягкий. Обозначаю в схеме. Ищу четвертый звук: [л о с' иии]. [и] – звук гласный, безударный. Обозначаю в схеме. Проверяю: [лллооос'с'с'иии] (ведет указкой по схеме-модели)»*. Постепенно рассуждение становится более кратким, однако при необходимости любое свое действие ребенок сможет проконтролировать.

Материал для упражнений в звуковом анализе должен постепенно усложняться по мере совершенствования у детей фонетических умений – увеличивается количество слогов и звуков в анализируемом слове, вводятся слова со стечением согласных. Ограничение круга слов, которые можно предлагать для звукового анализа младшим школьникам, связано с тем, что некоторые звуки с трудом поддаются изолированному произнесению и потому не могут быть без искажения выделены из слова. Это редуцированные гласные переднего ([*ʏ*]) и непереднего ряда ([*ʘ*]), которые произносятся в заударных слогах и втором предударном, кроме абсолютного начала слова, вместо ударных [*a*], [*o*], [*э*]. Например, *ледоход* [*л' ʏ д а х ó т*], *месяц* [*м' ʘ с' ʏ ц*], *сахар* [*с á х ʏ р*]. Выделение вместо этих звуков [*и*] или [*а*], которые реально не звучат при произнесении слова, может отрицательно сказаться на формировании умения слышать звучащее слово – ученик перестанет доверять своему слуху и будет искать опору в буквенной записи слова. Поэтому слова с редуцированными гласными не следует предлагать для звукового анализа не только в период обучения грамоте, но и в дальнейшем. Исключение можно сделать для слов, в которых [*ʏ*] и [*ʘ*] находятся в позиции абсолютного конца слова и произносятся более отчетливо – в этой позиции их можно опознать как [*a*], [*э*] или [*и*]. Например, *парта* [*п á р т ʘ*], *поле* [*п ó л' ʏ*].

Звуко-буквенный анализ слова, в отличие от звукового, предполагает установление не только последовательности и качества звуков в слове, но и соотношения между звуками и буквами. В период обучения грамоте звуко-буквенный анализ слова является основным средством закрепления знаний учащихся о звуковых значениях букв.

Последовательность проведения звуко-буквенного анализа в период обучения грамоте предполагает переход от звука к букве:

1. Звуковой анализ слова (в указанной выше последовательности).
2. Обозначение выделенных звуков буквами.
3. Проверка: чтение слова по получившейся в результате анализа записи.

Материалом для звуко-буквенного анализа в период обучения грамоте должны быть слова без орфограмм, так как у перво-



классников нет необходимых для выбора букв-орфограмм знаний (в слове *трава* какой буквой обозначить гласный звук в первом слоге – *а* или *о*?).

Проводя звуко-буквенный анализ слов, не содержащих орфограмм, ученики самостоятельно и осознанно строят буквенную запись слова на основе анализа его звучания. Образец рассуждения первоклассника при проведении звуко-буквенного анализа слова *ель*: «[j э л']. Один слог. [jjj э л']. Первый звук [j] – согласный, звонкий, мягкий. [j ээ л']. [э] – гласный. [j э л'л'л']. [л'] – согласный звонкий, мягкий. [jjj ээ л'л'л'] (Произносит по построенной звуковой модели слова.) [j] вместе со следующим гласным [э] обозначаются одной буквой *Е* (размещает букву под моделями соответствующих звуков). [л'] обозначается буквой *Л* (ставит букву). Мягкость согласного [л'] на конце слова обозначается буквой *Ь* (ставит букву). Прочитаю, что получилось: *ЕЛЬ*».

### **Задания для самостоятельной работы**

1. С какими фонетическими понятиями знакомятся первоклассники? Найдите в 2-3 различных букварях соответствующие страницы. Одинакова ли последовательность введения фонетических понятий в этих букварях?

2. Найдите в букваре Д. Б. Эльконина материал для ознакомления со слогом и обучения делению слова на слоги. Что нового узнают первоклассники о слоге, работая со с. 39 букваря? Сформулируйте вывод, к которому должны прийти ученики.

3. Определите цель использования в процессе обучения приведенных ниже лингвистических задач. Каких знаний потребует от первоклассника решение любой из задач?

1) В слоге один звук. Какой он: гласный или согласный?

2) В слоге два звука. Какие это звуки?

3) В слоге три звука. Сколько из них гласных? Сколько согласных?

4) В слове есть согласные и один гласный звук. Сколько в слове слогов? Назовите такие слова.

5) В слове всего два звука. Сколько в слове слогов?

6) В слове КОТ три звука и в слове МЯУ три звука. Одинаково ли количество слогов в этих словах? Объясните, почему

количество слогов в словах разное.

4. Найдите в букваре (любом) материал для проведения наблюдения над смыслоразличительной функцией словесного ударения; над разноместностью и подвижностью русского ударения.



5. Найдите в 2-3 разных букварях страницы, на материале которых происходит формирование у первоклассников представления о звуках речи. Составьте полный текст беседы с первоклассниками для первого урока знакомства со звуками речи (используйте для этого методические рекомендации к букварям или учебное пособие «Русский язык в начальных классах...» из списка основной учебной литературы).

6. На формирование каких умений направлены перечисленные ниже упражнения? На каком этапе обучения целесообразно использовать каждое из них? Приведите свои примеры фонетических упражнений для первоклассников.

1) Учитель предлагает детям «поиграть с эхом»: нужно внимательно послушать слово, произнесенное учителем, и в ответ повторить только ударный слог, как эхо. Роль эха могут выполнять отдельные ученики, определенный ряд или целый класс.

2) Учитель «беззвучно» произносит звуки [о], [п], [а], [м], [у], а ученикам предлагается узнать каждый из них, определить, гласный он или согласный, и поднять соответствующую фишку.

3) Учитель произносит слова, не договаривая последний звук. Ученик подбирает возможное слово, произносит его, выделяя звук, который он добавил, и характеризует его. Например: ко... [н'], [м], [т] и т.д.

4) Раздаются предметные картинки, и предлагается распределить их в две группы в зависимости от того, под какой из двух схем (  или  ) их можно положить. Среди предметных картинок изображения газеты, машины, кенгуру, телевизора, девочки, бабочки, стрекозы.

5) Учитель предлагает детям рассмотреть звуковые схемы и рассказать по ним о словах все, что могут, а затем подобрать слово к каждой схеме.

6) Учитель произносит изолированные звуки, а дети характеризуют их с помощью фишек и называют слова, в которых

данный звук в начале (конце или середине).

7) Учитель называет слово и предлагает ученикам проверить, правильно ли составлена его звуковая схема.

7. Сравните схематические обозначения звуков в 2-3 разных букварях. Какие признаки звуков фиксируются с помощью схем-моделей? Приготовьтесь показать разные приемы работы со звуковыми моделями букваря.

8. Какие из указанных слов могут быть предложены для звукового, а какие – для звуко-буквенного анализа в период обучения грамоте? Какие из них не должны даваться для звукового анализа ни на одном из этапов обучения в начальных классах? Почему?

*Ветер, ель, ключ, колобок, куклы, лошадь, маяк, мороз, радость, рука, сахар, суп, улитка, ягода.*

Приведите образцовый ответ первоклассника при проведении звукового и звуко-буквенного анализа слова.

9. В приведенных фрагментах уроков оцените способы предъявления слов для звукового анализа. Когда учитель действовал правильно? Почему?

1) Откройте букварь. Прочитайте слово. Теперь составьте звуковую схему этого слова.

2) Послушайте слово: *кисти*. Произнесите его. Составьте его звуковую схему.

3) На наборном полотне стоят карточки: 

со
----

, 

ку
----

, 

ки
----

, 

сы
----

, 

ко
----

, 

ни
----

, 

но
----

, 

у
---

, 

н
---

, 

с
---

. Составьте из них возможные слова. ... А теперь составьте их звуковые схемы.

4) Отгадайте загадку: Белый камешек растаял, на доске следы оставил. ... Давайте определим, из каких звуков состоит это слово, и составим его звуковую схему

10. Опишите позицию, предпочтительную для первого выделения звука (гласного и согласного) на уроке изучения новой буквы. Проанализируйте материал букваря (любого): из каких слов предлагается выделять звук для изучения? Приведите примеры слов, в которых позиция звука наиболее выгодна для его выделения (5-6 примеров для разных звуков).

11. Прочитайте фрагмент урока обучения грамоте, посвященный выделению и характеристике изучаемых звуков. Опре-

делите тему урока, сформулируйте его цель и задачи. Выделите и назовите этапы работы над звуками, оцените выбор слов для первого выделения звуков, охарактеризуйте использованные учителем приемы обучения.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Как называются предметы, изображенные на иллюстрации?</li> <li>- Кто знает, как называется вот такое кресло для царя или короля, на котором он сидит во время торжественных приемов? На чем сидит царь? На... троне. Это трон.</li> <li>- А как по-другому можно назвать скамейку?</li> <li>- Что объединяет все эти предметы? Для чего они нужны?</li> <li>- Какой из этих предметов предназначен для сидения одного человека?</li> <li>- Произнесите эти слова еще раз и определите, в каком из них последний звук [л].</li> <li>- В каком слове услышали последний звук [л]?</li> <li>- Докажите, что вы правы.</li> <li>- Составьте у себя на партах звуковую схему слова «стул».</li> <li>- Я тоже составляла схему. Посмотрите, что у меня получилось: первый звук я обозначила синей фишкой. Я права? (Так же со вторым и третьим звуком.)</li> <li>- А вот для последнего звука я фишку выбрать не смогла. Ведь этот звук мы еще не характеризовали. Какую фишку выбрали вы?</li> <li>- Давайте вместе решим, какая фишка нужна. Произнесите звук [л] и понаблюдайте, как работает ваш язык.</li> <li>- Гласный или согласный это звук?</li> <li>- Определите, [л] – звонкий или глухой?</li> <li>- Твердый или мягкий?</li> <li>- Какая фишка нужна для обозначения звука [л]? Покажите мне.</li> <li>- Кто эту фишку сам выбрал, составляя схему слова, молодцы. Значит, вы уже знаете, как</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Стул, кресло, скамейка.</li> <li>- Скамья, лавка, лавочка.</li> <li>- Это мебель. Это предметы, на которых сидят.</li> <li>- Стул, кресло, трон.</li> <li>- Стул, кресло, трон (хором).</li> <li>- В слове «стул».</li> <li>- Сту[ллл]. (Самостоятельно составляют из фишек)</li> <li>- Да. [с] – согласный звук, твердый, глухой.</li> <li>- Синюю. Зеленую.</li> <li>- [ллл]. Язык прижимается к верхним зубам.</li> <li>- Согласный.</li> <li>- [л] (кладут руку на горло). Звонкий.</li> <li>- [л]. Твердый. (Показывают синюю фишку.)</li> </ul>

<p>нужно действовать, чтобы охарактеризовать звук.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Посмотрите еще раз на иллюстрации и назовите слово, в котором звук [л] в начале.</li> <li>- В каком еще слове есть звук [л]?</li> <li>- Произнесите слово и послушайте, где стоит звук [л]?</li> <li>- Все эти предметы можно назвать одним словом. Каким?</li> <li>- Произнесите слово и послушайте, какой в нем последний звук?</li> <li>- Давайте определим, какой это звук: гласный или согласный. Есть ли преграда, которая мешает воздуху выходить?</li> <li>- Что еще мы должны узнать о согласном?</li> </ul> <p>- Определите сами, какой это согласный звук, и покажите мне нужную фишку. (На доске появляется схема <input type="checkbox"/>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- С какими звуками мы сегодня работали? (Показывает на соответств. фишки в звуковых схемах слов «стул» и «мебель».)</li> <li>- Сравним эти звуки. Чем они похожи? Произнесите их: [л] - [л'].</li> <li>- А чем они различаются?</li> </ul> <p>- Звуки [л] и [л'] – парные по твердости-мягкости согласные звуки.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Давайте поучимся узнавать эти звуки в словах. Откройте азбуку на с. 62-63. Узнали сказку, к которой нарисована иллюстрация? Может, вам поможет небольшой отрывок из сказки, который я вам прочитаю? Послушайте и постарайтесь узнать сказку (Читает отрывок, помещенный в азбуке.)</li> <li>- Подскажу: звери так радовались избавлению от страшного чудовища, с которым легко справился маленький воробей – «взял и клюнул Таракана – вот и нету великана».</li> <li>- Назовите, кого изобразил художник.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Лавка (лавочка).</li> <li>- Кресло.</li> <li>- Крес[ллл]о. Звук [л] стоит в середине слова.</li> <li>- Мебель.</li> <li>- Мебе[л'л'л']. Последний звук [л'].</li> <li>- [л']. Язык мешает. Звук [л'] согласный.</li> <li>- Звонкий он или глухой, твердый или мягкий. (Произносят звук и показывают зеленую фишку.)</li> <li>- [л] и [л'].</li> <li>- [л] - [л'], [л] - [л']. Оба согласные, звонкие.</li> <li>- [л] – твердый, а [л'] – мягкий.</li> <li>- «Тараканище» Корнея Чуковского.</li> <li>- Слона, слоницу, жирафа, обезьян, бегемота,</li> </ul>
--	---

<p>- Давайте назовем по картинке слова, в которых есть звуки [л] или [л']. Приготовьте фишки, будете показывать, какой из звуков вы услышали в слове. Петя, начинай.</p> <p>- Я вижу, все согласны, что в этом слове есть звук [л]. Где он стоит в слове? (Так же проводится работа с остальными словами.)</p>	<p>осликов, летучих мышей...</p> <p>- Слон. (Остальные дети показывают синюю фишку.)</p> <p>- В середине слова.</p>
--	---

12. Составьте фрагмент урока обучения грамоте, подробно отразив в нем работу над «новым (и)» звуком (-ами).

### ***Дополнительная литература***

Байкова Т. А. Лингвистические основы изучения русского ударения в начальной школе // Нач. школа. 2009. № 4.

Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992.

Жедек П. С. Звуковой и звуко-буквенный анализ на разных этапах обучения правописанию // Нач. школа. 1991. № 8.

Кирюшкин В. А. Работа со схемами при обучении грамоте // Нач. школа. 2000. № 7.

Козлова Л. В. Обучение звуковому анализу как речевому действию в период обучения грамоте // Нач. школа. 2004. № 8.

## **1.5. Формирование навыка чтения в период обучения грамоте**

### **1.5.1. Методика обучения элементарному чтению**

В период обучения грамоте целью является формирование элементарного чтения, т.е. плавного слогового чтения с переходом на чтение целыми словами. Для решения этой задачи необходимо научить первоклассников узнавать буквы, определять звуковое значение каждой буквы с учетом ее графического контекста, слитно произносить звуки при чтении слога и, плавно прочитывая слово по слогам, понимать его значение.

Последовательность ознакомления с буквами и их звуковы-

ми значениями зависит от методической системы, но порядок работы на уроке изучения новой буквы всегда одинаков – от выделения и характеристики звука(-ов) к его (их) обозначению буквой, так как буква вводится как способ обозначения звука на письме. Для запоминания учащимися букв используются анализ формы буквы, сравнение букв по форме, отыскивание буквы в ряду букв, тексте, разрезной азбуке, ленте букв, печатание и др. приемы. Закрепление знаний о звуковых значениях букв происходит при проведении частичного или полного звуко-буквенного анализа слова.

Для овладения чтением слога необходима ориентация на гласную букву, поэтому ознакомление нечитающего ребенка с буквами должно начинаться с букв гласных. Первые буквы, которые узнает ребенок, – это, как правило, буквы *а, о, у, ы*. Такой набор обусловлен в первую очередь тем, что данные буквы являются однозначными в русской графике (озвучиваются всегда одинаково при обозначении звуков в сильных позициях, в отличие от букв *е, ё, ю, я*). Кроме названных букв, среди первых вводится также буква *и*. Включение этой буквы необходимо, так как она единственная в данном наборе указывает на мягкость предшествующего согласного и без нее было бы невозможно показать принцип позиционного чтения: прежде чем озвучить букву согласного, посмотри на следующую букву гласного и определи, какой согласный звук – твердый или мягкий – надо произнести. Сущность этого принципа учитель показывает при введении первой согласной буквы, обычно это *м* или *н* – они могут обозначать как твердый, так и мягкий согласный звук. Кроме того, обозначаемые ими звуки – сонорные, а значит, во-первых, легко выделяются в потоке речи и, во-вторых, хорошо поддаются протягиванию, что очень важно для обучения чтению слога. Освоение механизма позиционного чтения с опорой на гласную букву происходит при использовании в процессе обучения слоговых таблиц, при проведении графического анализа читаемого слова.

Формирование плавного слогового чтения вслух связано с преодолением трудности звукослияния, которая наиболее ярко проявляется при овладении чтением прямого слога. Для обучения слитному чтению прямого слога используются:

- протягивание согласного и последующее присоединение гласного с постепенным сокращением времени протягивания согласного;

- предварительное наблюдение над артикуляцией звуков, входящих в слог-слияние, и подготовка артикуляционного аппарата к произнесению двух звуков перед чтением слога;

- звуковой анализ и синтез слогов перед их чтением.

В дальнейшем слитное чтение слогов автоматизируется при чтении слоговых столбиков и таблиц.

Чтение слова по слогам не всегда ведет к его пониманию ребенком, так как звуковая оболочка слова характеризуется не только слоговым составом, но и ударением. Кроме того, в потоке речи звуки подвергаются позиционным изменениям, которые не отражаются на письме, и, озвучив даже знакомое слово «орфографически», первоклассник может его не узнать. Преодолению «орфографичности» первоначального чтения способствует введение двух типов чтения: орфоэпического («как говорим») и орфографического («как пишем»).

На первых порах чтение любого слова осуществляется несколько раз (по слогам, целиком орфографически и орфоэпически) и завершается работой над его значением. Для того чтобы направить внимание детей на понимание прочитываемых слов, можно использовать вопросы о значении прочитанного слова, соотнесение прочитанных слов и иллюстраций, группировку прочитанных слов по их значениям, составление предложения или словосочетания с прочитанным словом и другие приемы.

### **1.5.2. Методика работы с букварным текстом**

Одновременно с обучением чтению слога и слова происходит обучение чтению более крупных единиц: предложения и текста. При их чтении у ребенка возникают дополнительные сложности, так как нужно уже в процессе озвучивания осмыслять читаемое слово, соотносить значения отдельных слов между собой, а при чтении текста соотносить содержание отдельных предложений.

Организуя чтение предложений, учитель работает над смыслом отдельных слов и всего предложения в целом. При этом используются вопросы по прочитанному и соотнесение с иллюст-



рацией. Упражнения в чтении предложений предполагают также работу над интонацией. Необходимо научить первоклассников «видеть» знаки препинания и интонировать предложение в соответствии со знаками. С этой целью можно провести сравнение предложений, одинаковых по своему лексическому составу, но различающихся по цели высказывания и интонации: *Мама пришла. Мама пришла? Мама пришла!* Последнее предложение можно предложить детям произнести, выражая разные чувства: радость или удивление. Используя материал букваря, учитель дает образец правильного интонирования предложения и побуждает учащихся к его воспроизведению – таким образом дети практически овладевают различными видами интонации: перечисления, пояснения, противопоставления и т.п.

Переход к чтению текста – новая ступень в овладении умением читать, поскольку между чтением отдельного предложения и целого текста существует значительное различие (М. И. Оморкова). Даже короткий текст представляет особые трудности для его осмысления начинающим читателем, так как требует достаточно высокого уровня синтеза при чтении процессов восприятия и понимания. Также при чтении текста большую роль играют механизмы прогнозирования: смыслового (умения предугадать содержание текста по заглавию, догадаться о дальнейшем развитии событий по первым предложениям) и вербального (умения по начальным буквам угадывать слово, по первым словам угадывать синтаксическое построение предложения). Развитие способности к прогнозированию невозможно без уяснения ребенком признаков текста как целостной единицы, в которой предложения объединены общим смыслом и структурой. В противном случае дети читают текст как отдельные предложения, и это не позволяет им при восприятии понимать его.

Формирование осознанного чтения простейшего текста предполагает работу по трем основным направлениям:

- формирование представления о том, что в тексте предложения связаны между собой по смыслу;
- развитие способности к смысловому прогнозированию – умения предугадать содержание текста по заглавию, догадаться о дальнейшем развитии событий по первым предложениям и т.д.;
- развитие способности к вербальному прогнозированию –

умения по начальным буквам угадывать слово, по первым словам угадывать синтаксическое построение предложения.

Чтение первоклассниками текста будет более осмысленным, если они будут иметь представление о том, что предложения в тексте связаны по смыслу и помогают раскрыть какую-то одну тему, поэтому элементарные представления о тексте, о текстообразующей роли заголовка формируются у школьников уже в период обучения грамоте. Практическое овладение признаками текста происходит в процессе сравнения текста и набора предложений и при выполнении заданий на подбор заголовка к тексту, на выбор заголовка из предложенных вариантов, при ответе на вопросы учителя: *О чем (о ком) мы прочитали? Что хотел сказать автор? Найдите предложение, в котором автор выразил главную мысль; Прочитайте заголовок и подумайте, о чем будем читать; Можно ли было назвать рассказ по-другому?* и т.п.

Кроме ознакомления первоклассников с признаками текста, необходимо использовать специальные упражнения, способствующие развитию способности к прогнозированию: восстановление возможных слов по согласным буквам, чтение предложений, в которых некоторые слова напечатаны неполностью, завершение незаконченных предложений, придумывание концовки текста, прогнозирование развития событий в тексте по его началу и сравнение предполагаемого развития событий с реальным (в тексте), чтение диалогов с пропущенными репликами, которые восстанавливаются в ходе чтения

Для того чтобы свести к минимуму закономерно возникающие у начинающего чтеца регрессии, можно предлагать ученикам для чтения доступные для понимания и восприятия тексты, в том числе хорошо знакомые детям (известные с детства сказки, прибаутки и т.п.), а также тексты, в которых повторяются слова или слоги; до чтения текста прогнозировать его содержание, что поможет ребенку при его чтении быстрее осознавать читаемое; предварительно прочитывать и обсуждать значение самых трудных для чтения слов текста (многосложных, со стечением согласных).

С учетом особенностей восприятия и понимания текста начинающими читателями рекомендуется следующая последовательность работы с учебным букварным текстом:

1) До чтения текста нужно предложить детям прочитать наиболее сложные слова из текста и организовать деятельность учащихся по прогнозированию содержания текста по заглавию, иллюстрации.

2) Первое чтение текста должно быть самостоятельным, вполголоса. Необходимо позаботиться о направленности внимания детей на понимание текста и использовать с этой целью тот или иной прием организации восприятия: вопрос, на который нужно найти ответ в тексте, задание проверить, насколько точны были предположения о содержании текста, и др.

3) После самостоятельного прочтения детьми текста задается один-два вопроса по содержанию для того, чтобы проверить степень понимания детьми текста. Это приучает детей уже при первом чтении вникать в смысл текста, а не ждать, когда текст будет прочитан вслух.

4) Перечитывание текста учащимися вслух по цепочке сопровождается разъяснением непонятных слов и выражений, прояснением связей между предложениями текста, работой над содержанием текста, которая углубляет его понимание. Важно сделать эту работу интересной для ребенка, побуждающей перечитать текст, но не приводящей к его заучиванию.

5) В завершение работы можно вернуться к заглавию или иллюстрации, с тем чтобы обеспечить понимание общего смысла текста. На этом этапе работы можно использовать также такие приемы работы с текстом, которые будут применяться впоследствии на уроках литературного чтения: продолжение рассказа, выразительное чтение, чтение по ролям и др.

Работа с художественными текстами, помещенными в букварь, проводится в соответствии с принципами чтения и анализа художественного произведения на уроке литературного чтения.

### **1.5.3. Структура и содержание урока обучения грамоте**

Уроки обучения грамоте, на которых изучается новая буква, направлены прежде всего на формирование у первоклассников знаний о звуковом значении буквы и умения озвучивать букву с учетом ее окружения. Эти уроки имеют закрепленную структуру, в которой выделяются следующие обязательные этапы:

Этап урока	Содержание работы
Изучение нового материала:	
1) Выделение и характеристика изучаемого(-ых) звука(-ов).	Производится полный или частичный звуковой анализ слова с изучаемым звуком, после выделения изучаемого звука из слова организуются упражнения в его изолированном произнесении, наблюдения над артикуляцией, дается характеристика звуку. Если на уроке изучается буква, обозначающая парные по твердости-мягкости согласные звуки, то сначала организуется выделение и характеристика одного из них (чаще твердого), затем выделение и характеристика второго, после чего проводится их сопоставление. Завершают работу на данном этапе упражнения в слышании звука(-ов).
2) Ознакомление с буквой	Демонстрируется буква для обозначения выделенного(-ых) ранее звука(-ов), проводится работа по закреплению в памяти образа печатной буквы.
3) Обучение чтению слогов с новой буквой	Проводится работа по формированию механизма позиционного чтения: на материале слогов с новой буквой.
Закрепление изученного	Организуется чтение слов, предложений, текстов из букваря, проводятся грамматико-орфографические наблюдения, лексическая работа, работа над предложением и связной речью учащихся.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Охарактеризуйте последовательность изучения букв в 2-3 букварях: что общего в расположении букв, в чем есть существенные отличия, каковы их причины. Как происходит ознакомление первоклассников с разными звуковыми значениями двузначных букв: в каком порядке, одновременно или последовательно?

2. В некоторых букварях используется так называемая «лента букв». Определите логику размещения букв в ленте букв в Азбуке В. Г. Горещкого и др. и в Букваре В. В. Репкина и др. В чем видите разницу? Какая информация о звуковых значениях букв представлена в ленте в каждом случае? Определите цель использования ленты букв в процессе обучения грамоте, приведите примеры разных вариантов работы с лентой букв на уроке.

3. С какой целью учитель может предложить детям такие задания:

- 1) показывает карточку с буквой, просит назвать ее имя;
- 2) раздает карточки с небольшим напечатанным текстом и предлагает подчеркнуть карандашом определенную букву;
- 3) на доске размещены разные буквы, детям предлагается составить пары из заглавной и строчной букв;
- 4) на доске размещены элементы различных печатных и письменных букв, дети должны составить из элементов названную учителем букву;
- 5) на наборное полотно выставляется карточка с печатной буквой, детям предлагается записать письменную букву.

Приведите примеры других заданий для решения тех же задач.

4. Прочитайте краткое описание первого урока знакомства с буквой Е по «Русской азбуке» В. Г. Горещкого и др. Определите его тему и задачи. Выделите и назовите этапы работы, определите цель каждого из них. Какой материал с. 77 азбуки не использован учителем? Почему?

Проводится звуковой анализ слова «ели», составляется его слоگو-звуковая схема. Особому анализу подвергается первый слог, после чего ставится вопрос: как этот слог напечатать буквами? Кто-то из детей или учитель предъявляет букву Е. Далее учитель говорит об этой букве как об особой, объясняя, что она обозначает сразу два звука. Буква ставится под схемой, слог читается, затем слово печатается до конца. Уточняется, где стоит буква Е в слове, когда она обозначает два звука. Прочитываются слова с буквой Е в начале слова. На основе столбиков слов в азбуке проводится наблюдение: где еще стоит буква Е. Учитель сообщает, что после гласных букв буква Е тоже читается как целый слог из двух звуков. Слова читаются. Формулируется правило чтения буквы Е: видишь букву Е в начале слова или

после гласной буквы – читай ее как целый слог [jэ]. Прочитываются предложения. В конце урока обобщается: 1) какие звуки может обозначать буква Е; 2) когда она обозначает два звука.

5. Составьте подробный конспект урока знакомства с одной из двузначных гласных букв. Продумайте, с одним или двумя значениями буквы будете знакомить первоклассников. От чего это будет зависеть? При планировании урока обратите внимание, что при введении не первой «особой» буквы важно правильно организовать работу на этапе повторения изученного. Что необходимо внести в содержание этапа повторения?

6. Определите цель каждого из приведенных ниже приемов.

1) Чтение предъявляемых прямых слогов; 2) выборочное чтение слогов с твердыми согласными, с мягкими согласными; 3) повторное чтение прямых слогов с причитыванием к ним согласных (слева, справа, с двух сторон); 4) чтение повторно предъявляемых слогов разных типов в быстром темпе; 5) составление и чтение слов из заданных букв и прямых слогов; 6) составление новых слов из букв заданного слова; 7) составление и чтение нового слова из заданного путем замены, перестановки букв и слогов; 8) построение нового слова путем вставки букв; 9) восстановление «испорченного» слова путем замены, перестановки, вставки букв; 10) чтение пар слов, отличающихся отдельными буквами.

7. По одной из страниц Букваря Р. Н. Бунеева и др. составьте фрагмент урока, посвященный чтению столбиков слов. Определите, как будете работать над орфоэпически правильным произношением, над осознанием читаемого. Продумайте задания для организации выборочного чтения слов. Объясните, в чем методический смысл использования выборочного чтения в работе со столбиками слов.

8. В пособии «Читалочка» Л. Ф. Климановой выделите упражнения, направленные 1) на формирование навыка чтения прямого слога; 2) на обучение слоговому чтению; 3) на становление чтения целыми словами; 4) на совершенствование зрительного восприятия – выработку различения графических элементов в слове; 5) на совмещение процессов восприятия и понимания читаемого; 6) на обучение орфоэпически правильному чтению.

9. Прочитайте фрагмент урока обучения грамоте, посвященный чтению текста на с. 126 «Русской азбуки» В. Г. Горецкого и др. Определите задачи, которые ставил учитель. Выделите и назовите этапы работы, оцените выбор приемов обучения.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Прочитаем заголовок текста.</li> <li>- О чем же мы сможем узнать, прочитав текст?</li> <li>- И к какому празднику эти подарки приготовили.</li> <li>- А вы любите получать подарки? А делать подарки другим? Кто из вас своими руками делал для кого-то подарок?</li> <li>- Посмотрите, какие иллюстрации нарисовал к тексту художник: может, они нам подскажут, кто и для кого приготовил подарки. Что вы видите?</li> <li>- Что подсказали вам иллюстрации?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Подарки к празднику.</li> <li>- Наверное, кто и кому сделал подарки.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Обратите внимание, что изображено еще, кроме игрушек.</li> <li>- Давайте подготовимся к чтению текста: прочитаем некоторые слова, которые я выписала на доску. (Открывает напечатанные на доске слова:</li> </ul>	<p>(Отвечают на вопросы.)</p>
<div> <div>первоклассники</div> <div>пластилин</div> <div>приготовили</div> <div>вырезали</div> <div>склеили</div> <div>вылепили</div> <div>сплела</div> <div>раскрасили)</div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Буратино. Солдатики. Игрушечный домик.</li> <li>- Наверное, это и есть подарки, они приготовлены для детей, потому что это игрушки.</li> <li>- Рисунок клоуна. Еще что-то непонятное.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Прочитаем слова хором (с помощью указки руководит чтением).</li> <li>- Можно ли понять по этим словам, как сделали подарки, нарисованные художником? Что склеили? Что вылепили?</li> </ul>	<p>(Читают слова вначале по слогам, затем целиком.)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- А что значит это слово? (Указывает на слово «сплела».) Прочитайте его.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Буратино вылепили из пластилина. Склеили игрушечный домик из бумаги. Раскрасили клоуна на картинке.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Плести можно кружева, ковры, корзинки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Сплела. (Затрудняются объяснить значение слова.)</li> </ul>

<p>из прутьев. Сплела кружева – значит изготовила кружева, переплетая нитки между собой. Сплела косу – сделала прическу из переплетающихся прядей волос. Как вы думаете, какой предмет на иллюстрации сплели?</p> <p>- Что же мы можем предположить о содержании текста теперь, прочитав заголовки и слова, рассмотрев иллюстрации?</p> <p>- Прочитайте текст самостоятельно. Читайте внимательно и думайте, все ли подарки нарисовал художник.</p> <p>- Вы прочитали текст. Верны ли были наши предположения?</p> <p>- Для кого были приготовлены подарки?</p> <p>- Все подарки нарисовал художник?</p> <p>- Кто приготовил подарки для детей?</p> <p>- К какому празднику первоклассники решили подарить подарки малышам?</p> <p>- Что нужно сделать, если мы не знаем ответа на вопрос? Наверное, мы не очень внимательно читали.</p> <p>- Давайте перечитаем текст.</p> <p>- Нашли ответ на вопрос?</p> <p>- А как вы думаете, к какому празднику можно было подарить малышам такие подарки?</p> <p>- А почему первоклассники решили приготовить подарки?</p> <p>- Чей подарок вам понравился больше других?</p> <p>- На какой вопрос отвечает Саша? <u>Какой</u> подарок понравился, а я спрашиваю: <u>чей</u> подарок? Что нужно сделать, чтобы ответить на мой вопрос?</p> <p>- Найдите в тексте и прочитайте ответ на вопрос: кто слепил Буратино?</p>	<p>- Коврик.</p> <p>- Наверное, в тексте говорится о том, как для детей готовили подарки – разные игрушки и рисунки.</p> <p>(Читают текст вполголоса.)</p> <p>- Да, в тексте рассказывает о подарках.</p> <p>- Для ребят из детского сада.</p> <p>- Да.</p> <p>- Первоклассники.</p> <p>(Затрудняются ответить.)</p> <p>- Прочитать еще раз.</p> <p>(Читают вслух по цепочке.)</p> <p>- Нет, в тексте ничего не говорится об этом.</p> <p>- К Новому году, ко дню рождения...</p> <p>- Хотели порадовать малышей новыми игрушками.</p> <p>- Мне понравился Буратино.</p> <p>- Прочитать в тексте, кто слепил Буратино.</p> <p>- Вова и Гена вылепили из пластилина Буратино (находят и читают предложение.)</p>
--	---



<p>- Чей подарок понравился тебе, Маша? Только не называй сам подарок, мы попробуем сами догадаться, что тебе понравилось.</p> <p>- Найдите в тексте ответ на вопрос, что именно понравилось Маше?</p>	<p>- Мне понравился Светин подарок.</p> <p>- Света сплела коврик. Маше понравился коврик.</p>
--	---

10. Составьте самостоятельно фрагмент урока, посвященный чтению букварного текста.

11. Составьте подробный конспект урока изучения новой буквы в основной период обучения грамоте (см. Приложение 1). Предварительно решите, на какой класс будете ориентироваться: такой, в котором большинство детей знают отдельные буквы, но не читают, или такой, в котором не читают единицы, а большинство читают по слогам с переходом на чтение целыми словами.

### ***Дополнительная литература***

Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Чтение без принуждения. М., 1993.

Голушко Н. И. Приемы обучения чтению // Нач. школа. 2010. № 8.

Занимательное азбуковедение / Сост. В. В. Волина. М., 1994.

Касьянова З. А. Формирование навыков выразительного чтения в период обучения грамоте // Нач. школа. 2010. № 4.

Климанова Л. Ф. Читалочка. Дидакт. материал. 1 класс. М., 2011.

Козлова Л. В. Работа с детскими книгами на уроках обучения грамоте // Нач. школа. 2003. № 8.

Курлыгина О. Е. Формирование учебной деятельности первоклассников на уроках обучения грамоте // Нач. школа. 2010. № 8.

Оморокова М. И. Основы обучения чтению младших школьников. М., 2005.

Соловейчик М. С. Хорошо ли мы умеем учить детей читать? // Нач. школа. 1988. № 1.

## **1.6. Формирование навыка письма в период обучения грамоте**

В период обучения грамоте у первоклассника формируются не только *технические* и *каллиграфические умения*, необходимые для начертания на бумаге графических знаков, но и закладываются *основы грамотного письма*.

### **1.6.1. Ознакомление с правилами технической организации письма**

Качество письма напрямую зависит от соблюдения в процессе письма определенных правил технической организации, поэтому на первом этапе обучения необходимо познакомить с этими правилами учащихся и требовать неукоснительного следования им при письме. Кроме того, от соблюдения этих правил, а также гигиенических требований к освещенности рабочего места, к соответствию роста ребенка размерам его парты, к качеству бумаги и т.п. зависит сохранение здоровья ребенка.

***Посадка при письме.*** При письме нужно сидеть прямо, не сгибаясь и не касаясь грудью стола. Ноги должны всей ступней стоять на полу или подставке. Голова немного наклонена влево, глаза находятся на расстоянии 30-35 см от тетради. Плечи расположены горизонтально, на одной линии.

Руки пишущего лежат на столе так, чтобы локоть правой руки немного выступал за край стола. Такое положение пишущей руки наилучшим образом способствует легкости ее продвижения вдоль строки. Левая рука лежит на столе, придерживает бумагу и продвигает ее вверх по мере заполнения страницы.

Такая поза делает письмо удобным и предотвращает нарушения зрения и осанки. Она обычно легко воспроизводится учениками, однако при письме они быстро ее теряют (через 2-7 минут), поэтому учителю необходимо постоянно следить за соблюдением правил посадки и напоминать о них ученикам неоднократно в течение урока письма.

***Положение тетради.*** От положения тетради зависит качество письма (почерк), а также возможность сидеть правильно, поэтому важно приучить ребенка правильно держать тетрадь при письме. Тетрадь должна лежать с наклоном влево так, чтобы левый нижний угол страницы, на которой пишет ребенок, находился против центра груди пишущего. Угол наклона нижнего края страницы по отношению к линии стола составляет примерно 25-30 градусов. Такое положение тетради обеспечивает наклонное письмо, облегчает свободное продвижение руки по строке и соблюдение линий строки. У леворукого ребенка тетрадь должна быть сдвинута к левой руке и наклонена вправо.

***Держание ручки.*** Ручка держится между ногтевой фалангой

большого пальца и последним суставом среднего, а указательный палец легко кладется сверху на расстоянии 1,5-2 см от кончика стержня. Противоположный конец ручки направлен к пишущему. Средний, указательный и большой пальцы должны быть согнуты для того, чтобы предоставить им возможность производить движения пером вверх (пальцы вытягиваются) и вниз (сгибаются). Согнуты и остальные пальцы, особенно мизинец – они, а также нижняя часть ладони служат опорой кисти во время письма.

При письме левой рукой действуют те же правила, но ручка берется чуть выше (3-4 см то кончика стержня). Ручка лежит более плоско вдоль большого пальца, не образуя угол между ручкой и кистью.

Для введения правил технической организации письма учитель проводит объяснение с опорой на таблицу «Правильно сиди при письме», иллюстрации в прописях, на которых изображены положение тетради и способ держания ручки. Во время письма учитель постоянно контролирует соблюдение учениками этих правил и при необходимости оказывает им индивидуальную помощь.

### **1.6.2. Методика формирования каллиграфических навыков**

Каллиграфия, по определению словаря С. И. Ожегова, – это искусство красивого и четкого письма. Современная каллиграфия не требует от пишущего специального украшения букв с помощью дополнительных штрихов и точек, как это было раньше, зато предъявляет высокие требования к скорости письма при сохранении его разборчивости.

Основными принципами современного каллиграфического письма являются безнажимность; безотрывность; одинаковые наклон, высота, ширина букв; параллельность прямых линий; скоропись (при сохранении разборчивости, правильности соединений, ритмичности, плавности письма).

Современный письменный шрифт строится на основе восьми основных элементов, варьирующихся по высоте: прямой линии, линии с закруглением, линии с двумя закруглениями, линии с петлей, плавной наклонной линии, овала, полуовала, прямой линии с овалом. Весь письменный алфавит (33 строчные

буквы и 30 прописных букв) составлен из этих восьми элементов на основе их различных комбинаций по форме, величине, пространственному положению, количественному составу. В некоторых, единичных, случаях используются дополнительные элементы, например, две точки в букве ё.

Такая простота письменного шрифта, с одной стороны, облегчает его усвоение, а с другой стороны, может вызвать значительные трудности при усвоении букв, сходных по форме, у детей с недостаточным уровнем развития зрительного анализа. Для предупреждения смешения образов письменных букв необходимо использовать такие приемы обучения, как зрительный анализ формы буквы – выделение в ней элементов и установление их взаимного расположения, сравнение букв по форме, группировку букв, конструирование букв из элементов-шаблонов.

Некоторые буквы письменного шрифта имеют варианты начертания: буквы, содержащие овал, пишутся по-разному в зависимости от следующей буквы (ср. начертание буквы *о* в сочетаниях *ол* и *ор*). Выбор того или иного варианта буквы зачастую требует от ребенка высокого уровня развития упреждающего мышления, что неоправданно затрудняет процесс письма, делает его непосильным для ребенка (ср. *вот* и *вол* – выбор написания буквы *в* зависит даже не от следующей, а от третьей по счету буквы). Для предупреждения трудностей, связанных с выбором варианта буквы, Н. Г. Агаркова предлагает вести обучение первоклассников на основе одновариантного начертания овальных букв и использования в их соединении с другими буквами универсального нижнего способа соединения.

**Каллиграфический навык** обеспечивает быстрое и правильное начертание букв и их комплексов на бумаге с помощью соответствующих движений руки. Формирование каллиграфических навыков – процесс длительный, от первых попыток ребенка изобразить букву до устойчивого почерка, беглого и осуществляющегося без лишнего напряжения письма взрослого проходит от 7 до 9 лет обучения.

Обучение каллиграфической стороне письма строится на основе комбинации известных методов обучения, поскольку ни один из них вне сочетания с другими не может обеспечить достаточно быстрое усвоение прочных навыков и развитие ребенка.

Каждый из методов реализуется в процессе обучения в разнообразных приемах: копировальный – обведение образца по точкам, по кальке, по трафарету; линейный – вписывание буквы в графическую сетку, которая может задавать направление строки, наклон, высоту строчной и/или прописной буквы, ширину букв, величину подстрочных и надстрочных элементов; тактический – письмо под счет в едином для всех темпе и ритме. В современном обучении письму широко используется поэлементно-целостный метод обучения первоначальному письму, который предполагает поэлементное изучение букв и обучение целостному их воспроизведению на основе элементов движения (Н. Г. Агаркова). Применение этого метода основывается на выделении в букве зрительных и двигательных элементов. Зрительные элементы – относительно законченные части рисунка буквы, на которые она закономерно расчленяется в процессе зрительного восприятия (прямая линия, линия с закруглением, овал и т.д.). Двигательные элементы – такие части буквы, которые представляют собой относительно законченные движения руки при безотрывном ее начертании. По сравнению со зрительными двигательные элементы дополняются штрихами, обеспечивающими безотрывное соединение элементов буквы.

Обучение письму в первом классе осуществляется по тетрадям с графической основой – прописям, в которых даются образцы написания букв, образцы соединений, напечатанные точечной линией буквы для обведения и свободные строки для самостоятельного письма.

На подготовительном этапе обучения грамоте первоклассники знакомятся с правилами технической организации письма, учатся ориентироваться в пространстве листа, выполняя различные графические упражнения: обводя по точкам, по шаблону или дорисовывая фигуры, бордюры в строке, заштриховывая фигуры. Постепенно графические упражнения усложняются, требуя все более мелких и точных движений. Учащиеся знакомятся с основными элементами письменного шрифта, учатся их выделять в рисунках или буквах и писать их сначала в крупном, а затем в мелком размере. При выполнении всех этих упражнений, которые носят в основном игровой, занимательный характер, развиваются мелкие мышцы кисти руки, совершенствуется

умение выполнять точные движения, начинать и заканчивать письмо в нужный момент, закрепляются умения соблюдать правила технической организации письма. В обучении письму шестилетних детей упражнения на развитие мелкой моторики рук используются на протяжении всего периода обучения грамоте.

На основном этапе обучения грамоте необходимо сформировать у учащихся четкие зрительно-двигательные образы письменных букв. Осмысленное и глубокое усвоение первоклассниками формы каждого письменного знака обеспечивается определенной последовательностью работы при обучении письму новой буквы:

1) ***Зрительный анализ формы буквы*** с целью ее запоминания. Под руководством учителя первоклассники вычленяют в букве элементы, запоминают их состав и взаимное расположение, сравнивают изучаемую букву с другими, уже изученными. На этом этапе можно использовать также приемы конструирования и переконструирования букв из элементов-шаблонов.

2) ***Обучение воспроизведению буквы***. Учителю демонстрирует образец, комментируя при этом движения пишущей руки, выделяет элементы движения. Дети повторяют движения в нужном порядке. На этом этапе можно использовать такие приемы, как воображаемое письмо, письмо двигательных элементов, обведение буквы по точкам, по кальке, по трафарету, письмо буквы крупного размера на нелинованной бумаге, вписывание буквы в графическую сетку с частой косой линией.

3) ***Упражнения в письме буквы*** сопровождаются анализом типичных ошибок и их исправлением. На этом этапе можно использовать и другие приемы, формирующие умение контролировать каллиграфическую правильность письма: накладывание кальки с образцом, кальки с нанесенной на нее графической сеткой, взаимную проверку работы учащимися.

4) ***Обучение соединению буквы с другими буквами***, предыдущими и последующими. При этом используются следующие приемы: демонстрация образца соединения с комментированием, анализ соединений, введение правил соединения букв (соединительную линию продолжать до начала письма следующей буквы), анализ типичных нарушений соединения букв.

После того как ребенок научится писать все буквы русского

письменного алфавита, работа над каллиграфической стороной письма продолжается, ведь при переходе на скоропись и при смещении внимания пишущего ребенка на другие аспекты письма и несформированности образцов-эталонов может происходить резкое ухудшение качества письма. Появляются каллиграфические нарушения, которые закрепляются в практике письма и приводят к неразборчивости формирующегося почерка. Поэтому задачи каллиграфической работы в послебукварный период связаны прежде всего с обеспечением сохранения формы букв при переходе на более скорое письмо, с обучением рациональным и экономным способам соединения букв. Содержание каллиграфической работы на этом этапе обучения определяется теми нарушениями письма, которые возникают у учащихся.

### **1.6.3. Методика формирования навыков грамотного письма в период обучения грамоте**

Грамотность предполагает соблюдение при письме правил графики и орфографии. Для детей, обучающихся письму, характерно фонетическое письмо, когда фиксируется с помощью графических знаков звучание слова, что вполне закономерно, пока дети нетвердо усвоили правила графики и не знают орфографических правил.

***Графические умения*** (т.е. умения обозначать буквами отдельные звуки и их сочетания в соответствии с правилами русской графики) формируются в самом начале обучения письму одновременно с каллиграфическими, но в отличие от последних достаточно быстро автоматизируются, обычно уже к концу периода обучения грамоте. Основу формирования этих умений составляют:

- умение безошибочно определять последовательность звуков в слове;
- знание соответствий между звуками и буквами;
- знание правил, в которых реализуется слоговой принцип русской графики (обозначения твердости-мягкости согласных и обозначения звука [j]).

Правила русской графики однозначны, их немного, поэтому они могут быть легко усвоены детьми практически, в ходе овладения чтением и письмом, поскольку и в том, и в другом случае

единицей, которой оперирует ученик, является слог. Однако первоклассники достаточно часто допускают ошибки графического характера: не обозначают мягкость согласного (опускают мягкий знак или пишут *о* вместо *ё*), неверное обозначают мягкость согласного (используют мягкий знак для обозначения мягкости согласного перед гласным: *тьотьа* или *дьевочка*). Для предупреждения и преодоления таких ошибок нужно научить ребенка при записи ориентироваться на качество согласного звука. Поэтому на первом этапе обучения письму необходимо проводить звуковой анализ записываемого слова и фиксировать его результаты в модели, где отражается качество звуков. Кроме того, для осознанного усвоения ребенком правил русской графики используется звуко-буквенный анализ, в ходе которого ученики обосновывают выбор буквы для обозначения звука: «...звук [э] находится после мягкого согласного [л'], нужно обозначить буквой *е*...». Для такого анализа используются слова, запись которых не требует применения правил правописания.

Однако графические ошибки появляются в работах детей даже в случае хорошего усвоения ими правил русской графики. Как показывает практика, наиболее частотными в письме первоклассников являются ошибки, связанные с пропуском букв, особенно гласных, или целых слогов, а также связанные с вставкой лишней буквы. Такого рода нарушения на ранних этапах обучения связаны с тем, что ребенок должен производить звуковой анализ слова, удерживать в памяти последовательность звуков в слове в то время, когда его внимание сосредоточено на припоминании формы букв и их изображении.

Следует обеспечить первоклассника способом удержания в памяти последовательности звуков, которые нужно зафиксировать при письме. Таким способом является самодиктовка – проговаривание вслух записываемого в темпе письма. Этот способ составляет основу осуществления ребенком самоконтроля за правильностью записи в процессе письма.

С первых шагов обучения письму необходимо формировать у первоклассников привычку проверять написанное, не только побуждая их выполнять самопроверку, но и показывая действия, которые нужно осуществить для этого. В простейших случаях, когда слово не содержит ни одной орфограммы, оно должно



быть произнесено еще раз по записанному тексту с выделением дужками слогов (или подчеркиванием гласных букв).

**Орфографические умения** также начинают формироваться уже в период обучения грамоте, поскольку с первых шагов обучения письму дети сталкиваются с необходимостью записи слов, требующих применения орфографических правил. Однако для усвоения большинства орфографических правил у первоклассников нет необходимых базовых знаний и умений (по словообразованию, морфологии и т.д.), поэтому в период обучения грамоте вводятся лишь немногие правила правописания:

1) оформление границ предложения (прописная буква в первом слове, точка, вопросительный или восклицательный знак в конце);

2) раздельное написание слов (в том числе предлогов со словами);

3) прописная буква в именах собственных (в именах и фамилиях, в кличках животных, в географических названиях);

4) написание сочетаний ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ;

5) правило переноса слов со строки на строку по слогам.

Для введения перечисленных правил учитель организует наблюдения учащихся, а затем упражняет их в применении правила при списывании и письме по слуху слов и предложений. Важно предупреждать появление орфографических ошибок, предварительно напоминая правила, которые нужно будет применить при записи.

Второе направление орфографической работы в период обучения грамоте – начало формирования у первоклассников орфографической зоркости, а именно формирование умения обнаруживать орфограммы слабых позиций (безударные гласные, парные по звонкости-глухости согласные). Для этой цели необходимо:

1) формировать у учащихся полноценное понятие об орфограмме (без введения термина) как о написании, которое не уславливается на слух и потому нуждается в проверке;

2) познакомить с опознавательными признаками большинства орфограмм (слабая позиция фонемы – безударная для гласных, конец слова и позиция перед другим парным согласным для парных по звонкости-глухости согласных; «опасные» звуки и звукосочетания – гласные, кроме [у], парные по звонкости-

глухости согласные, гласные после шипящих);

3) упражнять в обнаружении орфограмм по их опознавательным признакам при списывании и письме по слуху.

Показывая учащимся существенные признаки понятия «орфограмма», учитель организует сравнение звучания и написания таких пар слов, как, например, *зуб* и *суп*, *трав*а и *дров*а, *орел* и *Орел* и т.п. Проводя подобные наблюдения, важно продемонстрировать детям, что один и тот же звук в русском языке может быть обозначен разными буквами ([*n*] – *б* и *п*, [*a*] – *а* и *о* и т.д.). После подобных наблюдений делается вывод: в словах есть такие места, в которых по звуку нельзя сразу определить, какую букву писать, – это «опасные места» (орфограммы).

Одновременно с формированием понятия «орфограмма» необходимо познакомить учащихся с общими опознавательными признаками большинства орфограмм. Для этого учитель вместе с первоклассниками уточняет позицию звука, в которой его нельзя сразу обозначать буквой: *В каком месте в слове звук [n] может быть обозначен разными буквами? Каким в словах был звук [a], ударным или безударным?* и т.п. Если первоклассник практически усвоит опознавательные признаки орфограмм, то сможет научиться выделять орфограммы, руководствуясь фонетическими характеристиками, задолго до того, как будет учить соответствующее правило.

Для постепенной автоматизации действия обнаружения орфограмм необходимо проводить специальные упражнения. Чаще всего используется подчеркивание орфограмм в написанном слове (тексте). Так, готовясь к списыванию предложения, первоклассник может рассуждать следующим образом: *«Полез Денис на забор. Первое слово в предложении начинается с заглавной буквы (подчеркивается соответствующая буква). В конце предложения ставится точка. Полез, ударение падает на второй слог (ставится знак ударения). В первом слоге безударная гласная, это опасное место (под буквой ставится точка). Пол[сс], на конце слова парный глухой звук [с], буква з – опасное место...»*. В результате в предложении оказываются подчеркнутыми все орфограммы: Полéз Дени́с на забо́р. В качестве опоры при выполнении упражнений учащиеся пользуются таблицей, которая составляется постепенно в ходе наблюдений вместе с

учителем и содержит перечень орфограмм и их признаков.

Наиболее действенным и одновременно наиболее сложным из упражнений, развивающих орфографическую зоркость, является письмо с пропусками орфограмм. На первых этапах обучения учащиеся составляют звуковую схему слова, затем ставят точки под знаками звуков в слабых позициях, после чего пишут (печатают, выкладывают из букв разрезной азбуки) слово с пропусками.

В период обучения грамоте эти упражнения проводятся на простом языковом материале, орфограммы обычно выделяются и комментируются коллективно, с помощью учителя. Например, при записи под диктовку предложения работа может проводиться следующим образом (М. С. Соловейчик):

- 1) Учитель читает предложение, дети слушают, чтобы понять его.
- 2) Составляется схема предложения, в ней подчеркиваются опасные места, требующие применения известных правил.
- 3) Дети диктуют себе и записывают каждое слово дугами (слоговыми схемами), проставляют ударения.
- 4) Коллективно отмечают опасные места (орфограммы).
- 5) Учитель читает предложение орфографически, а дети вписывают буквы-орфограммы в дуги (слогоударные схемы).
- 6) Под орфографическую самодиктовку ученики записывают предложение.
- 7) Проверка записи под повторное чтение учителя.

В период обучения грамоте специально проводится работа по обучению первоклассников списыванию. С тем чтобы сделать процесс списывания сознательно регулируемым, рекомендуется ввести алгоритм списывания, в котором подробно представлены все необходимые операции (П. С. Жедек):

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.
2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.
3. Подчеркни опасные места.
4. Прочитай предложение так, как оно написано.
5. Повтори предложение так, как будешь его писать.
6. Пиши, диктуя себе так, как проговаривал в последний раз.
7. Проверь себя: читай написанное, подчеркивая опасные места и сверяя их с печатным текстом.

Обучение сознательному выполнению всех указанных операций не только поможет первоклассникам избежать ошибок при списывании, но и будет способствовать запоминанию орфографического облика слов, развитию орфографической зоркости и языкового чутья.

#### **1.6.4. Структура и содержание урока письма**

При проведении уроков письма необходимо учитывать сложность осваиваемого детьми навыка и создавать условия для формирования всех его составляющих. Это означает, что урок письма не должен превращаться в урок каллиграфии, урок утомительных и неинтересных ребенку упражнений в копировании букв и слогов. На уроке письма нужно отводить значительное время упражнениям в звуковом и звуко-буквенном анализе слогов и слов, грамматико-орфографическим наблюдениям, выполнению речевых заданий, в том числе записи составленных детьми предложений, текстов.

Однако обязательные структурные элементы урока письма обусловлены прежде всего задачей формирования каллиграфических навыков. Поскольку каллиграфические навыки требуют развитой моторики рук и хорошей координации движений пишущей руки, на уроке письма обычно проводятся специальные упражнения для подготовки руки ребенка к письму: пальчиковая гимнастика, обведение по контуру, дорисовывание и штриховка фигур. Для этого выделяется отдельный этап в начале урока, до проведения упражнений в письме.

Закрепленную структуру имеют уроки обучения письму новой буквы, главная цель которых состоит в формировании у первоклассников четкого зрительно-двигательного образа этой буквы и умения правильно обозначать этой буквой соответствующие звуки. В структуре этих уроков выделяются следующие обязательные этапы:

Этап урока	Содержание работы
Повторение изученного на уроке обучения грамоте	Устанавливается связь с предшествующим уроком обучения грамоте, актуализируются знания детей о звуковом значении буквы, правилах ее озвучивания.

Изучение нового материала:

1) Обучение письму новой буквы.

Проводится зрительный анализ образца письменной буквы, сравнение ее с печатной буквой; демонстрация учителем процесса письма буквы с объяснением выполняемых движений, выделение элементов движения. Затем организуются упражнения в письме новой буквы.

2) Обучение соединению новой буквы с другими буквами

Организуется анализ образцов соединений буквы с последующей и предшествующей буквами; демонстрируются образцы написания с объяснением способов соединения букв; проводятся упражнения в письме буквосочетаний. В ходе этой работы закрепляются знания о звуковых значениях букв и формируется навык слогового письма: проводится звуко-буквенный анализ слогов, выборочное списывание и письмо слогов под диктовку.

Если на уроке изучается написание как строчной, так и прописной буквы, то при переходе к написанию прописной буквы сначала организуется ее сравнение со строчной буквой, а затем работа продолжается по вышеуказанному плану.

Закрепление изученного

Организуются упражнения в письме слов и предложений: списывание с рукописного и печатного текста, письмо по слуху, в том числе запись составленных детьми предложений.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Выделите в прописях (любых) материал, предназначенный для формирования разных компонентов навыка письма. Как представляете себе организацию работы с этим материалом?

2. Проанализируйте в сопоставительном плане два комплекта прописей разных авторов:

1) шрифт (стандартный, усложненный, имеются ли варианты начертания букв);

2) разлиновка (узкая или широкая линейка, имеются ли дополнительные линии, регулирующие наклон, высоту букв, длину подстрочных элементов и т.п.);

3) подготовительные упражнения (наличие и размещение, разнообразие видов);

4) последовательность изучения букв;

5) графический материал, предназначенный для обучения начертанию письменных букв (образцы букв, соединений, слов, точечные изображения для копирования, элементы букв и т.п.);

6) структура и содержание типовой страницы;

7) возможности материала прописей для обучения списыванию и письму по слуху;

8) возможности материала прописей для организации орфографических наблюдений.

3. Проанализируйте форму письменных букв *А, а, Б, Ж, И, К, Л, Р, У, щ, я*, выделив в них зрительные и двигательные элементы. (см. таблицу 2 на с. 290-291 пособия «Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина»).

4. В процессе обучения письму букв и их соединений учитель использует демонстрацию образца написания буквы с более или менее подробным объяснением движения руки. От чего зависит степень подробности такого объяснения? Составьте объяснение движения руки при письме букв *а, н, й, х*, соединения букв *он, бо, га, кл*.

**н** – Начинаем писать на верхней линейке. Сверху вниз до нижней линейки пишем прямую, делаем повтор вверх до середины первого элемента, немного отклоняемся влево, прописываем маленький узелок, ведем линию вправо, плавно выгибая вниз, поднимаем ее к верхней линейке. Вниз опускаем прямую, не дойдя немного до нижней линейки, закругляем вправо, коснувшись нижней линейки. Заканчиваем в середине рабочей строки.

**ш** – Начинаем в середине нерабочей строки. Пишем линию с закруглением сверху и внизу высотой в прописную букву, продолжаем ее вверх вправо до высоты первого элемента, пишем вниз линию с закруглением внизу, продолжаем до высоты

первых двух элементов, пишем еще одну линию с закруглением вниз. Заканчиваем в середине рабочей строки.

**иб** – если буква *б* находится в середине слова, она соединяется с предыдущей буквой нижним соединением. Написали букву *и*, ведем линию для нижнего соединения. Не отрывая руки, начинаем писать овал снизу, пишем овал в рабочей строке, закрываем его; ведем по написанному овалу вверх к верхней линии рабочей строки; пересекая ее, пишем вверх прямую линию. Не доводя до предыдущей строки, делаем плавный поворот вправо, проводим небольшую горизонтальную линию и заканчиваем писать.

5. С какой целью можно использовать в процессе обучения письму перечисленные ниже приемы? Приготовьтесь на примере показать использование каждого приема.

1) Анализ формы буквы; 2) сравнение букв по форме; 3) группировка букв по форме; 4) конструирование буквы из шаблонов-элементов; 5) объяснение движения руки при написании буквы; 6) воображаемое письмо; 7) письмо под счет; 8) письмо буквы крупного размера на нелинованной бумаге; 9) письмо отдельных двигательных элементов буквы; 10) вписывание буквы в частую графическую сетку.

6. Прочитайте фрагмент урока письма. Определите его тему, задачи представленного этапа работы, оцените выбор приемов обучения.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Составьте из букв разрезной азбуки слово «дом».</li> <li>- Сумеете ли вы написать это слово письменными буквами?</li> <li>- Сегодня на уроке вы научитесь писать строчную букву <i>д</i>.</li> <li>- Посмотрите внимательно на эту букву: чем она отличается от печатной буквы <i>д</i>? (На доске карточки с печатной и письменной буквами.)</li> <li>- Чтобы хорошо запомнить письменную букву <i>д</i>, выделим в ней элементы. Рассмотрите букву и найдите в своих наборах нужные элементы. Назовите элементы буквы <i>д</i>.</li> </ul>	<p>(Самостоятельно выкладывают из букв слово.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Нет, мы еще не учились писать букву <i>д</i>.</li> <li>- Они совсем не похожи. У письменной буквы есть петелька, и пишется она с наклоном.</li> <li>(Выбирают нужные элементы.)</li> <li>- Овал и линия с петлей.</li> </ul>

<p>- Составьте букву из этих элементов. Кто составит букву на доске? Миша, объясняй, что ты делаешь.</p> <p>- Посмотрите, получилась у Миши буква д? А у вас?</p> <p>- В каких буквах нам уже встречались такие же элементы?</p> <p>- Действительно, мы уже не раз писали эти элементы в других буквах и быстро научимся писать новую букву. Посмотрите внимательно, как я буду писать букву на доске.</p> <p>- Начиная писать овал чуть ниже верхней линии рабочей строки, закрываю его и продолжаю линию выше до верхней линии рабочей строки, затем пишу вниз прямую линию с петлей.</p> <p>- Как я писала букву?</p> <p>- Где закончила писать?</p> <p>- Возьмите ручки, повторяйте за мной движения в воздухе. (Пишет букву.)</p> <p>- Откройте прописи, положите их правильно, найдите строчку с буквой д. Сядьте правильно, приготовьтесь писать.</p> <p>- Сначала обведите буквы по точкам.</p> <p>- Напишите 5 раз букву д. Старайтесь соблюдать одинаковое расстояние между буквами.</p> <p>- Посмотрите на доску. Здесь написаны буквы, которые я увидела в ваших тетрадах. Все ли они правильно написаны?</p> <p>- Какие недостатки вы видите в первой букве?</p> <p>- О чем нужно помнить, чтобы не нарушался наклон?</p> <p>- Во второй? (Учитель исправляет ошибку мелом другого цвета.)</p>	<p>- Сначала прикрепляю овал. Потом справа к нему прикладываю линию с петлей вниз петлей.</p> <p>- Овал – в буквах а, о, б, в, линия с петлей – в буквах у, з.</p> <p>(Следят за движениями руки учителя, слушают объяснение.)</p> <p>- Безотрывно.</p> <p>- В середине рабочей строки.</p> <p>(Пишут в воздухе.)</p> <p>- Нет, некоторые буквы написаны неверно.</p> <p>- Она написана без наклона.</p> <p>- О наклонном положении тетради.</p> <p>- Не прописан элемент, выступающий вверх за овал, петля слишком</p>
---	---



<p>- В третьей? - В четвертой?</p> <p>(Стирает с доски неверно написанные буквы.)</p> <p>- Посмотрите еще раз на образец буквы на доске, в прописях. Проверьте положение тетради, сядьте правильно и напишите букву до конца строки.</p> <p>- Теперь посмотрите внимательно на написанные вами буквы. Какую из них вам удалось написать правильно, без ошибок? Подчеркните эту букву карандашом. Когда я буду проверять ваши работы, я тоже подчеркну правильно написанные буквы. Посмотрим, совпадут ли ваши и мое мнения.</p>	<p>длинная.</p> <p>- Написана правильно.</p> <p>- Неверно написана линия с петлей: она не прямая, а изогнутая влево, и петля слишком широкая.</p> <p>(Пишут.)</p> <p>(Выбирают и подчеркивают верно написанные буквы.)</p>
---	--

7. Обоснуйте необходимость обучения первоклассников самодиктовке в процессе письма.

8. Прочитайте описание фрагмента урока. Сформулируйте задачи, которые решал учитель. Определите, на каком этапе обучения целесообразно организовать такую работу (более подробное описание работы см. в статьях Н. С. Кузьменко).

Для звукового анализа предлагаются два слова: *сосна*, *насос*, из которых выделяется безударный гласный звук [а]. Проводится наблюдение: звук [а] – гласный, безударный, встречается и в слове *сосна* и в слове *насос*, т.е. он (звук) одинаковый (один и тот же). По с. 50 азбуки В. Г. Горецкого и др. выясняется, что звук [а] обозначается в слове *сосна* буквой О, а в слове *насос* – буквой А, т.е. разными буквами. В результате на доске появляется схема, в которой одному звуку (модель или транскрипция) поставлены в соответствие две буквы.

Вывод, который сделали ученики, звучит так: «Звук один, а на письменную работу за себя посылает две буквы: то А, то О, а значит, доверять такому звуку нельзя. Если слышишь безударный гласный звук [а], то нельзя сразу писать букву, так как есть выбор букв».

Для закрепления детям предлагается проверить себя: отли-

чить «опасное место» при письме от «безопасного». Вывод о том, что безударный гласный звук – это всегда «опасное» для письма место, фиксируется в таблице «Внимание! Опасность!».

9. Прочитайте описание организации списывания предложения, помещенного в прописи: «В библиотеке много книг». Какие задачи ставил учитель? Обоснуйте необходимость каждой операции (см. алгоритм списывания, рекомендуемый в работах П. С. Жедек).

Дети читают предложение в прописи. Учитель просит повторить предложение, не глядя в пропись. Затем идет подготовка к списыванию: определяется количество слов, в словах отмечается ударение, подчеркиваются опасные места с опорой на таблицу «Внимание! Опасность!». После этого предложение прочитывается и повторяется орфографически (как написано). Учитель предлагает закрыть предложение закладкой и написать его, диктуя себе. После записи ученики подчеркивают опасные места и, открыв предложение, сверяют написанное ими с тем, что дано в прописи.

Какие орфограммы выделяют первоклассники при подготовке к списыванию этого предложения?

10. Составьте несколько фрагментов уроков письма, посвященных списыванию слова, предложения из прописи или буквы, на разных этапах обучения: в начале основного периода обучения грамоте (когда изучаются первые 5-6 согласных букв), в конце обучения грамоте (когда почти все буквы уже изучены).

11. Составьте несколько фрагментов уроков письма, на которых проводится запись слов или предложений под диктовку, на разных этапах обучения.

12. Составьте подробный конспект урока обучения письму новой буквы в основной период обучения грамоте.

### ***Дополнительная литература***

Агаркова Н. Г. Обучение письму // Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. М., 1993. С. 218-316.

Безруких М. М. Обучение письму. Екатеринбург, 2009.

Жедек П. С. Звуковой и звукобуквенный анализ на разных этапах обучения правописанию // Нач. школа. 1991. № 8.

Жедек П. С., Тимченко М. И. Списывание в обучении правописанию // Нач. школа. 1989. № 8.

Желтовская Л. Я., Соколова Е. Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. М., 1987.

Илюхина В. А. Письмо с секретом. Авторская методика обучения письму в начальной школе. М., 2009.

Кузьменко Н. С. С чего начинать орфографическую работу в первом классе // Нач. школа. 1992. № 9-10; 1994. № 12.

Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Раскройте психологическое содержание процессов чтения и письма. В чем их сходство и различие?

2. Что собой представляет навык чтения и по каким параметрам он оценивается? Какие этапы выделяются в процессе формирования навыка чтения?

3. Каковы особенности чтения начинающего чтеца? Как они учитываются в методике обучения грамоте?

4. Из каких компонентов складывается навык письма? Дайте характеристику каждому компоненту.

5. Какие этапы выделяются в процессе формирования навыка письма?

6. Каковы особенности письма ребенка и чем они обусловлены?

7. Как особенности русской графики учитываются в методике обучения грамоте?

8. Какие существуют методы обучения грамоте? Чем они различаются?

9. Раскройте сущность звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте К. Д. Ушинского. Как сам К. Д. Ушинский характеризовал свой метод?

10. В чем сходство и различие метода К. Д. Ушинского и современного звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте?

11. Раскройте задачи обучения грамоте в школе.

12. Каково основное содержание работы на разных этапах обучения грамоте?

13. Охарактеризуйте типы уроков обучения грамоте. Структура уроков изучения нового материала в период обучения грамоте.

14. Охарактеризуйте букварь как основное средство обучения элементарному чтению: выделите виды материала, опреде-

лите его назначение.

15. С какими фонетическими понятиями знакомятся первоклассники? Какие методы и приемы обучения при этом используются?

16. Какие фонетические умения формируются у первоклассников? С помощью каких приемов обучения?

17. Назовите и обоснуйте требования к проведению фонетических упражнений в период обучения грамоте.

18. Содержание и последовательность звукового анализа слова.

19. Содержание и последовательность звуко-буквенного анализа слова в период обучения грамоте.

20. Опишите и продемонстрируйте разные приемы обучения чтению прямого слога.

21. Как организуется чтение слов и предложений в период обучения грамоте?

22. Каковы этапы работы при организации чтения букварного текста?

23. Прописи как основное средство обучения письму в период обучения грамоте: виды материала, его назначение.

24. Опишите правила технической организации письма. Какие приемы используются для обучения первоклассников соблюдению этих правил?

24. Какие существуют методы обучения каллиграфии? В чем достоинства и недостатки каждого?

25. Назовите и продемонстрируйте разные приемы формирования каллиграфических умений у первоклассников: направленные на формирование зрительного образа буквы, на обучение выполнению движений при письме буквы, на овладение умением контролировать каллиграфическую правильность письма.

26. Что входит в содержание орфографической работы в период обучения грамоте?

27. Как можно формировать у первоклассников понятие об орфограмме?

28. Раскройте методику обучения списыванию и письму по слуху в период обучения грамоте.

## Глава 2. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ

Изучение грамматики – одно из направлений начального языкового образования, в содержание которого входит формирование у младших школьников основ лингвистических знаний и умений в области морфемики, морфологии и синтаксиса.

**Методика изучения грамматики** – раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который рассматривает процесс изучения структуры слова, словообразовательной роли морфем («Состав слова»), грамматические свойства слов («Части речи»), а также процесс изучения слова в его отношениях с другими словами в речи («Словосочетание»), правила образования из слов более крупных единиц, обеспечивающих речевое общение («Предложение»), и определяет методы формирования словообразовательных, морфологических и синтаксических понятий.

### 2.1. Основы формирования грамматических понятий

Определяя содержание и методы изучения морфемики, морфологии и синтаксиса, методика формирования грамматических понятий у младших школьников опирается на специфику понятий, закономерности их формирования; особенности слова как единицы словообразовательной системы; «грамматическое учение о слове» (В. В. Виноградов); учение о грамматических свойствах словосочетания и предложения; особенности психического развития детей младшего школьного возраста.

**Понятие** – это мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления через фиксацию общих и специфических признаков, позволяющих отличать эти предметы и явления от смежных с ними. Так и грамматика, отвлекаясь от частного и конкретного, обобщает, типизирует явления языка (например, части речи – это лексико-грамматические классы слов, обладающие тождественными обобщенно-семантическими и грамматическими признаками). Признаки, которые служат выделению, называются отличительными или существенными (для приставки, например, как морфемы таковыми являются позиция по отношению к корню или другой приставке и способность различать словоформы или образовывать новые слова, а

не, допустим, количество звуков (букв) в ее составе).

В каждом понятии различают его содержание и объем. **Содержание понятия** – это совокупность отраженных в нем признаков предметов или явлений (например, в содержание понятия *словосочетание* входит свойство быть непредикативным соединением двух или более знаменательных слов на основе подчинительной связи и служить для расчлененного обозначения действительности; этим свойством обладает каждое словосочетание). **Объем понятия** – это множество (класс) предметов или явлений (элементов), каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия (так, в объем понятия *словосочетание* войдет множество, состоящее из отдельных непредикативных соединений знаменательных слов на основе подчинительной связи, независимо от вида подчинительной связи: *интересный рассказ, любоваться звездами, мыслил оригинально*).

В языковых единицах закреплено обобщенное отражение действительности. Следовательно, грамматические понятия представляют собой абстракцию еще более сложного вида, нежели слово или предложение. В процессе их усвоения необходимо абстрагировать абстрактные признаки, обобщать обобщения. А мышление младших школьников, как известно, требует наглядной опоры.

Из сказанного следует, что формирование грамматических понятий требует особых форм анализа и синтеза, приводящих к абстракциям и обобщениям. С этим связаны и трудности их усвоения младшими школьниками, у которых операции мышления (особенно абстрагирование) находятся на стадии формирования. Чтобы предупредить трудности усвоения грамматических понятий учащимися, педагогу необходимо на этапе формирования соответствующего понятия подбирать такой языковой материал, который позволит в полном объеме выделить его существенные признаки.

В процессе усвоения грамматических понятий ребенку необходимо осознать зависимости, существующие между формами и значениями единиц языка, в результате чего у школьников формируется представление о языке как знаковой системе. Грамматически осмыслить – значит увидеть за внешней формой явления его языковую роль, таким образом грамматические аб-

стракции и обобщения переносятся из плана наглядности в план понятий, что предполагает оперирование отвлеченными языковыми значениями. Например, у слов *стол* и *якорь* предметное (лексическое) значение различно, а грамматическое тождественно (имя существительное мужского рода), а у слов *тихо* и *тишина* предметное значение тождественно, а грамматическое различно (*тихо* – наречие, *тишина* – имя существительное).

Усвоить понятие – значит, во-первых, выявить и усвоить его существенные признаки, а во-вторых, научиться на основе этих существенных признаков подводить под понятие определенные объекты.

В процессе освоения грамматических понятий ученик овладевает такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация, абстракция и конкретизация, которые формируются как в процессе усвоения знаний, так и в процессе их применения.

Процесс формирования понятия включает в себя три этапа:

**эмпирический** – наблюдение, анализ объектов, явлений, выделение существенных признаков, т.е. таких признаков, которые повторяются и отличают исследуемый объект от других объектов;

**теоретический** – определение понятия, которое может быть описательным, функциональным или структурно-логическим, введение термина;

**углубление понятия** – обогащение его новыми признаками, применение понятия в практических действиях.

Закономерности формирования понятия проявляются как в построении курса русского языка в начальной школе, так и в структуре урока изучения нового материала по грамматике:

1. Актуализация опорных знаний. Обеспечивается база для усвоения нового материала. На данном этапе организуется повторение знаний и закрепление умений, на которых базируется изучение нового материала, с целью подготовки к усвоению нового понятия.

2. Изучение нового материала:

- организация наблюдений над языковым материалом с целью выделения существенных признаков понятия;
- обобщение выделенных признаков, введение термина, фор-

мулировка определения;

- чтение определения по учебнику, работа над его осмыслением.

### 3. Первичное закрепление изученного:

- упражнения на распознавание нового грамматического понятия;
- упражнения на сознательное использование в речевой практике нового грамматического понятия.

Успешное усвоение грамматических понятий младшими школьниками может быть обеспечено лишь при соблюдении учителем ряда условий:

– активизации умственной деятельности учащихся в ситуации поиска нового знания, что достигается методом проблемного обучения;

– последовательного развития лингвистического отношения к слову и предложению, формирующегося в процессе усвоения теоретических знаний и означающего осознание школьниками взаимодействия семантической и грамматической сторон языка;

– подбора для наблюдения такого языкового материала, который обеспечит осознание существенных и несущественных признаков понятия;

– включения новых понятий в систему ранее изученных, т.к. установление связей между понятиями – обязательное условие осознанного владения языком;

– раскрытия сущности связи определенных языковых категорий в процессе изучения новой категории (;

– наглядного изучения понятия; в качестве наглядности выступает и языковой материал, в котором изучаемое явление должно быть представлено в наиболее ярком проявлении своей функции и своих грамматических особенностей.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Изучив программы и учебники по русскому языку разных авторов, определите круг формируемых грамматических понятий. Заполните таблицу.

Тема	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Состав слова				
Части речи				
Предложение				



2. Проанализируйте одну и ту же грамматическую тему в учебниках по русскому языку разных авторов (не менее трех разных учебников). Определите, какие виды упражнений применяются для формирования языкового понятия.

### ***Дополнительная литература***

Бакулина Г. А., Дембицкая Н. В., Обухова Е. А. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка. М., 2006. URL: <http://www.pedlib.ru/Books/7/0016/index.shtml>

Талызина Н. Ф. Формирование научных понятий // Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 2001.

Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., 1984.

Эльконин Д. Б. Возрастные возможности усвоения знаний: Мл. кл. шк. М., 1966.

## **2.2. Изучение состава слова в начальной школе**

### **2.2.1. Содержание и этапы изучения состава слова**

В задачи работы над составом слова входит формирование знаний о частях слова, умений морфемного и элементарного словообразовательного анализа, практическое ознакомление с некоторыми способами словообразования, а также создание условий, способствующих пониманию взаимосвязи между лексическим значением слова и его морфемным составом. Это способствует уточнению и обогащению словаря учащихся, обеспечивает развитие осознанного употребления в речи слов с определенными приставками и суффиксами, повышает точность и правильность речи школьников.

*Таблица 4*

### **Содержание изучения состава слова в начальной школе**

<b>Знания</b>	<b>Языковые умения</b>	<b>Речевые умения</b>
Однокоренные (родственные) слова.	Подбирать однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи.	Использовать однокоренные слова как средство связи предложений в тексте
Корень как общая часть родственных слов.	Выделять корень. Образовывать однокоренные слова от данного корня. Различать слова с омонимичными корнями.	

Окончание как изменяемая часть слова, выражающая его грамматическое значение.	Выделять в слове окончание. Подбирать словоформы с указанным значением. Различать словоизменение и словообразование.	Использовать словоформы с учетом синтаксических связей слова.
Основа как часть слова без окончания, выражающая лексическое значение.	Выделять основу слова.	
Приставка как значимая часть слова, выполняющая словообразовательную функцию.	Выделять приставку (приставки) в слове. Образовывать новые слова с помощью приставок. Объяснять простейшие случаи приставочного словообразования.	Понимать лексическое значение слова с учетом значения приставки ( <i>приморский</i> и <i>морской</i> ). Осознанно употреблять в речи слова с определенными приставками ( <i>влетел</i> и <i>взлетел</i> ).
Суффикс как значимая часть слова, выполняющая словообразовательную функцию.	Выделять суффикс (суффиксы) в слове. Образовывать новые слова с помощью суффиксов. Объяснять простейшие случаи суффиксального словообразования.	Понимать лексическое значение слова с учетом значения суффикса ( <i>советчик</i> и <i>советник</i> ). Осознанно употреблять в речи слова с определенными суффиксами ( <i>забинтовать</i> , а не <i>забинтит</i> ).
	Разбирать слово по составу.	

Изучение морфемного состава слова в начальной школе происходит поэтапно.

На эмпирическом этапе (до изучения темы «Состав слова») организуются предварительные словообразовательные наблюдения, цель которых подготовить учащихся к пониманию смысловой и структурной соотносимости между словами. Читая по азбуке слова в столбиках, выполняя задания прописи, словарно-

логические упражнения, школьники обращают внимание на то, что с изменением структуры слова меняется значение (смысл), называют ту часть слова, которая «помогла» ему стать другим (озвучивают ее). Обнаруживают слова, у которых есть некоторое сходство в значении, определяют часть, которая это общее значение выражает. Практически знакомятся с некоторыми способами словообразования.

На теоретическом этапе (изучение темы «Состав слова») у школьников формируются основные понятия морфемики на основе их существенных признаков: *корень слова, однокоренные слова, окончание, основа слова, приставка, суффикс*. Учащиеся овладевают умениями морфемного анализа – учатся выделять в слове корень, подбирая и сравнивая однокоренные слова, выделять окончание и основу, изменяя слово и сравнивая разные его формы, выделять приставку и суффикс, сравнивая однокоренные или одноструктурные слова.

Этап углубления знаний о морфемной структуре слова совпадает с изучением частей речи. Цель его – углубить знания о словообразовательной роли суффиксов и приставок и формообразовательной роли окончания. Школьники наблюдают основные способы словообразования существительных, прилагательных, глаголов; учатся подбирать приставки и суффиксы для образования слов с нужным значением; анализируют, какие грамматические значения выражены окончанием в формах основных частей речи. При выполнении упражнений закрепляются и совершенствуются умения морфемного анализа.

### **2.2.2. Формирование знаний о морфемах**

Изучение состава слова начинается с введения понятия *родственные слова* как слова, имеющие общую мотивацию (в школьной практике это называют сходством по смыслу). Чтобы у детей не сложилось ложного представления о родственных словах как словах, только близких по смыслу или только имеющих общую часть (по звучанию / написанию), следует для сопоставления предлагать слова с синонимичными корнями, т.е. близкие по смыслу (*горе, беда; идти, шагать*; рассказ *смешной, веселый*), и слова, сходные только по звучанию / написанию (*носик, носить; гореть, горевать; лиса, листья*). В результате исследовательской работы, орга-

низованной учителем, дети приходят к выводу, что родственными являются только те слова, которые имеют и общую часть, и близки по смыслу.

Далее вводится понятие *корень* слова как общая часть родственных слов, дается определение однокоренных слов как слов, имеющих один корень, устанавливаются синонимические отношения между понятиями родственные слова и однокоренные слова, формируется умение подбирать родственные (однокоренные) слова, выделять в слове корень. Для формирования этих умений применяют такие задания: найти к данному слову мотивирующее, т.е. однокоренное слово, более простое по значению и структуре (*желток* от *желтый*, *лисенок* от *лиса*), в небольшом тексте или группе предложений найти родственные (однокоренные) слова, выделить корень в ряду однокоренных слов, подобрать однокоренные слова с данным корнем.

Наблюдения над способностью окончания изменяться и его грамматической ролью осуществляются при сравнении слов в единственном и во множественном числе в сочетаниях *прил. + сущ.* и *сущ. + глаг. в наст. вр.* Дети приходят к выводу, что при изменении окончания слово не изменяется по смыслу, меняется только его внешний облик (форма); делают вывод о том, что окончание – значимая часть слова, т.к. его изменение влечет за собой перемены в грамматических характеристиках слова (наблюдения над изменением значения числа). С накоплением знаний об окончании формируется умение выделять его путем сопоставления данного слова с его словоформами.

Наряду со словами, в которых окончание материально выражено (звуками, буквами), предметом наблюдения должны стать слова с нулевым окончанием, иначе в дальнейшем ученик может испытывать затруднения в различении слов без окончаний (наречие, деепричастие) и слов, которые в одной из своих форм имеют нулевое окончание. В методике принято при изучении окончания идти от окончания материально выраженного – к нулевому.

Обогащение знаний учащихся об окончании происходит при изучении морфологии: конкретизируются представления о связях между словами, осознаются грамматические свойства слов основных частей речи, и информация, которую несет окончание,

становится для ученика более содержательной.

Следом за окончанием формируется понятие *основа слова*. Сформированность данного понятия даст возможность ученику безошибочно различать однокоренные слова и формы слова: если происходят изменения в составе основы, то появляется новое слово, если же изменяется окончание, изменяется форма слова, а его лексическое значение (смысл) остается прежним.

Для формирования перечисленных знаний и умений можно предложить следующие задания: изменить форму слова по указанному значению; выделить в слове окончание и определить его значение; из слов, предъявленных в начальной форме, составить предложение(-я); из ряда слов или текста выписать формы одного слова, определить, чем они отличаются; сгруппировать слова по общему признаку: выписать в один столбик формы слова, в другой – однокоренные слова.

Следующий этап в освоении состава слова – изучение приставки и суффикса как словообразовательных аффиксов. Наблюдение над формообразующими морфемами в начальной школе ограничено характеристикой суффикса *-л-* как показателя формы прошедшего времени глагола. Понятие о приставках и суффиксах дети получают, сопоставляя однокоренные слова с разными приставками и суффиксами (*ходить* – *уходить*, *приходить*, *выходить*, *подходить*, *отходить*, *доходить*; *море* – *моряк*, *морской*). Выясняют, что эти слова отличаются по значению и что разница в их значении обусловлена частью, стоящей перед корнем или после него. После анализа языкового материала вводится термин (*приставка*, *суффикс*), формулируется определение понятий *приставка*, *суффикс*. В определениях фиксируется, что приставка и суффикс – значимые части слова, т.е. имеют значение, которое реализуется в составе слова, и могут стоять не только непосредственно перед корнем или за ним. Это создает предпосылки для контроля над правильностью выполнения действий при разборе слова по составу.

На закрепление понимания детьми роли приставки и суффикса направлены такие задания: от данных слов образуй с помощью приставок (суффиксов) однокоренные слова; определи, в чем разница между однокоренными словами с разными при-

ставками (суффиксами) по смыслу; в тексте вместо использованных слов вставь подходящие по смыслу однокоренные слова с другими приставками или суффиксами; образуй от данных слов однокоренные, обозначающие, например, начало действия, профессию, маленькие (большие) предметы; запиши предложение, выбирая из слов в скобках с разными приставками (суффиксами) подходящее по смыслу; выдели и обозначь приставку (суффикс) в словах.

Углубление знаний о морфемном составе слова и элементах словообразования происходит при изучении морфологии, когда школьники наблюдают некоторые случаи образования имен существительных, имен прилагательных, глагола и учатся писать безударные падежные окончания имен и безударные личные окончания глагола.

### 2.2.3. Методика проведения морфемного анализа

Языковые умения, формируемые при изучении морфем, в комплексе реализуются в ходе морфемного анализа. Цель данного анализа – установить морфемный состав слова, т.е. выделить в слове живые для современного языка морфемы. Выделение в составе слова морфем производится путем подбора к данному слову однокоренных или одноструктурных слов и сопоставления с ними данного слова. При проведении морфемного анализа рекомендуется придерживаться следующей последовательности действий:

1. Определить лексическое значение слова (*подстаканник – подставка с ручкой для стакана*).

2. Выделить в слове окончание путем сопоставления его словоформ (*Подстаканник, подстаканники, подстаканника – в слове подстаканник окончание– невидимка, оно указывает, что предмет один. Обозначим окончание рамочкой*).

3. Найти основу (*Чтобы найти основу, надо от слова отсечь окончание; в слове подстаканник окончание-невидимка, значит, основа – все слово; обозначим ее полускобкой снизу*).

4. Найти корень (*Чтобы найти корень, подбираем однокоренные слова: **стакан**, **стаканчик**; сравним их и выделим общую часть – **стакан-**; это корень, обозначим его дугой*).

5. Найти приставку (*Для этого подбираем однокоренные*

слова с другой приставкой или без приставки: *стакан, стакан-ный*; приставка стоит перед корнем, в слове *подстаканник* это часть *под-*, обозначим ее полускобкой сверху; она обозначает нахождение под чем-нибудь, ниже чего-нибудь: *подледный (лов), подземелье*).

6. Найти суффикс (Для этого подбираем слова с другими суффиксами: *стаканчик, стаканный*; суффикс стоит после корня, в слове *подстаканник* это часть *-ник-*, обозначаем ее  $\wedge$ ; суффикс имеет значение «предмет, связанный с чем-то» – *намордник, подрамник, напильник*).

Учащиеся не сразу знакомятся со всеми частями слова, поэтому материал для разбора слова по составу должен отбираться с соблюдением принципа постепенного усложнения их структуры: сначала слова, состоящие из корня и окончания, потом – из приставки, корня и окончания, затем – из корня, суффикса и окончания, и наконец, слова, в состав которых входят все морфемы, известные детям.

Традиционно в начальной школе выделение морфем в составе основы осуществляется путем сопоставления однокоренных слов разных по морфемному составу (*кладу, закладка, выкладывать*).

Для полного морфемного анализа в начальной школе предлагаются слова прозрачной морфемной структуры, в которых легко определяется значение морфем. Не используются слова со связанными корнями (*отнять, вдеть*) и опрочением (*позор от зоркий*), с наложением морфем (*регбист, омский*), с чередованием в суффиксе (*дружочек, кружочки*), с суффиксом *-ий* (*лисий, медвежий*).

Изучение темы «Состав слова» связано с формированием ряда орфографических умений: усваивается правописание безударных гласных и парных по звонкости-глухости согласных в корнях слов; в процессе выполнения словообразовательных упражнений школьники практически усваивают написание многих суффиксов, запоминают, как пишутся наиболее распространенные приставки (программа В. В. Репкина предполагает формирование этих орфографических умений на основе фонематического принципа русской орфографии), учатся различать омонимичные приставки и предлоги и правильно пи-

сать их со словами.

В процессе формирования морфемных умений необходимо соблюдать ряд требований:

1) подбирать дидактический материал, раскрывающий лингвистическую сущность рассматриваемых понятий, позволяющий выделить существенные признаки изучаемого понятия;

2) оценивать корректность, целесообразность определений и упражнений, приведенных в школьных учебниках;

3) формируя каждое из понятий, оперировать комплексом признаков; это дает возможность ученику безошибочно подвести какое-либо языковое явление под соответствующее понятие;

4) при решении лингвистических задач следует стремиться не столько к получению результата, сколько к формированию способа его достижения. Если ребенок может объяснить, что он делает и зачем, значит, он действует осознанно.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализируйте в сопоставительном плане тему «Состав слова» в учебнике русского языка Т. Г. Рамзаевой (3 кл.) и любом другом учебнике (по выбору). Какие виды грамматических упражнений преобладают в каждом из учебников? Какие методические выводы можно сделать на основании вашего анализа?

2. Проанализируйте определения, которыми пользовался учитель. Правильны ли они? Докажите примерами.

1) Корень – это неизменяемая часть однокоренных слов.

2) Окончание – это изменяемая часть, которая стоит на конце слова.

3. На примере данных рядов слов раскройте тезис: каждая морфема выполняет свою «работу» и, как правило, привносит в слово свое значение. Нужно ли проводить подобные наблюдения с детьми? Если да, то зачем?

1) *Зима, зимушка, зимний, зимовать, перезимовать, зимовье.*

2) *Вбежать, влететь, вползти; отбежать, отлететь, отползти; выбежать, вылететь, выползти.*

3) *Домик, столик, комарик; грибок, пирожок, сапожок.*

4. Что вы можете сказать о выделенных морфемах в каждой группе слов? Нужно ли подобный языковой материал предъявлять для наблюдения в начальных классах? Ответ обоснуйте.



*Выключатель, учитель, водитель, наполнитель; студентка, пианистка, пуговка, книжка; засвистеть, засмеяться, завязать, закрыть.*

5. Чем отличается окончание от других морфем? Как распознать разные слова и формы слова? В каких ситуациях на уроке учителю важно обеспечить разграничение однокоренных слов и форм одного и того же слова?

6. Прочитайте фрагмент урока в 1 классе. На понятийном или допонятийном уровне ведется работа?

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>- Кто такой <i>лесник</i>?</p> <p>- Как вы думаете, от какого слова образовалось слово <i>лесник</i>?</p> <p>- Если одно слово образовалось от другого, можно ли считать их родственниками?</p> <p>- Кто такой <i>рыбак</i>?</p> <p>- Что значит слово <i>рыбный</i>? Например, <i>рыбный суп</i>.</p> <p>- От какого слова образовалось каждое из этих слов?</p> <p>- Как вы догадались, что слово <i>лесник</i> образовано от слова <i>лес</i>, а слово <i>рыбак</i> – от слова <i>рыба</i>?</p> <p>- В основах родственных слов обязательно есть общая часть, которая построена из одних и тех же или чередующихся звуков. Эта часть показывает, от какого слова образовались родственные слова.</p>	<p>- Лесник – это человек, который следит за порядком в лесу.</p> <p>- У лесника работа в лесу, значит, слово <i>лесник</i> образовалось от слова <i>лес</i>.</p> <p>- Думаю, что можно. Это как в семье. Меня родили мама с папой, у них тоже есть родители, а все мы – родственники. Так и у слова есть слово-родитель, и они родственники.</p> <p>- Рыбак – это человек, который ловит рыбу.</p> <p>- Рыбный суп - это суп из рыбы.</p> <p>- И слово <i>рыбак</i>, и слово <i>рыбный</i> связаны со словом <i>рыба</i>, значит, они оба от него и образовались.</p> <p>- Они по смыслу связаны.</p> <p>- И еще у них есть общая часть: у слов <i>лес</i> – <i>лесник</i> это часть <i>лес</i>, к ней прибавили часть <i>ник</i>, и получилось новое слово. А у слов <i>рыбак</i> и <i>рыбный</i> общая часть – <i>рыб</i>.</p>

7. Прочитайте фрагмент урока на тему «Родственные слова». Объясните, какие методические задачи решались в каждой части уро-

ка, чем, на Ваш взгляд, руководствовался учитель при выборе общей логики работы, приемов обучения, дидактического материала?

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Люди живут семьями. А бывают ли семьи у слов? Бывают ли у слов родственники? Не торопитесь с ответом – понаблюдаем за словами, подумаем, а потом решим.</li> <li>- Запишем несколько слов, но сначала сами найдем их в языке.</li> <li>- Что у меня в руках? Как называется этот предмет?</li> <li>- Почему этот предмет так называется?</li> <li>- Запишите слово <i>соль</i>.</li> <li>- А каким словом мы пользуемся, чтобы сказать «посыпать солью»?</li> <li>- Запишем слово <i>посолить</i>.</li> <li>- А как говорят, если соли насыпали слишком много?</li> <li>- Запишем это слово.</li> <li>- Как называются огурцы, заготовленные с солью в бочках на зиму?</li> <li>- Почему их так называют?</li>   <li>- Запишем и это слово. Вот у нас собралась группа слов. Прочитаем их. Как вы думаете, можно ли сказать, что это семья слов, что все они родственники? Почему?</li> <li>- Чем они похожи, почему оказались близкими по смыслу?</li> <li>- Действительно, слово <i>соль</i> как бы присутствует в каждом из этих слов – все их можно объяснить с помощью этого слова, в каждом из них можно услышать и увидеть одинаковую часть [сол] или [сол'].</li> <li>- Вы, наверное, замечали, что на стол вместе с солью всегда ставят перец. Соль и перец живут рядом. Так может быть слова <i>соль</i> и <i>перец</i> тоже родственные?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Солонка.</li> <li>- В нее насыпают соль.</li> <li>- Посолить.</li> <li>- Пересолили.</li> <li>- Соленые.</li> <li>- В воду, которой их заливают, кладут много соли.</li> <li>- Да. Они родственники, потому что похожи.</li> <li>- В них во всех есть слово <i>соль</i>.</li>   <li>- Нет. Они не родственные. Они по смыслу не связаны. Эти слова совсем разные. И у них нет общей части.</li> </ul>

Дополните конспект урока отсутствующими обобщениями, вы-

водами. Не забудьте вернуться к вопросу, поставленному в начале урока. Введите понятия «корень слова», «однокоренные слова».

8. Любая морфема как единица знаковой системы имеет формальный и семантический признаки. Учитывая эти закономерности, подберите дидактический материал, который следует использовать при знакомстве младших школьников с понятиями «окончание», «приставка», «суффикс».

Составьте фрагмент урока, организуя работу так, чтобы нужные слова, формы слов появились в результате осознанных действий учащихся. Какими должны быть эти действия при знакомстве с окончанием, с приставкой и суффиксом?

9. Сравните несколько способов предъявления дидактического материала при введении понятия «окончание». Какие из них Вы предпочли бы использовать в своей работе? Почему? Какие из вариантов считаете наименее удачными? Почему? Используя один из удачных, на Ваш взгляд, вариантов, завершите работу, доведя ее до определения окончания.

1) Выпишите изменения одного и того же слова, рамочкой выделите изменяемую часть: *Лиса – красивый зверь. У лисы пушистый хвост. За лисой трудно охотиться.*

2) Спишите, если надо, исправляя предложения.

*Лиса – красивый зверь. У лиса пушистый хвост. За лиса трудно охотиться.*

- Почему вы не стали списывать так, как было на доске? Вы меняли целые слова или их части?

3)

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Что это за предмет?</li> <li>- Как назвать все эти предметы, стоящие в классе? (Формы слов записываются на доске, окончания прописываются с сильным нажимом. Рамочкой они будут выделены позже).</li> <li>- А за чем сидит каждый из вас?</li> <li>- К чему я сейчас подошла?</li> <li>- Где я остановилась?</li> <li>- Посмотрите на получившуюся запись: <i>парта</i> <i>парты</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Это парта.</li> <li>- Парты.</li> <li>- За партой.</li> <li>- К парте.</li> <li>- У парты. Около парты.</li> </ul>

<p><i>за партой</i> <i>к парте</i> <i>у парты</i></p>	
<p>- Что вам пришлось сделать со словом <i>парта</i>, отвечая на мои вопросы?</p> <p>- Почему нельзя было не изменять слово?</p> <p>- Попробуйте ответить на мои вопросы, не изменяя слово <i>парта</i>.</p> <p>- Менялось все слово или только его часть?</p>	<p>- Мы изменяли слово.</p> <p>- Потому что не получилось бы ответа.</p> <p>- Потому что так не говорят.</p> <p>- Если не изменить слово, получится не по-русски.</p> <p>- Сажу за парта.</p> <p>- Подошла к парта.</p> <p>- Стоит у парта.</p> <p>- Смешно. Так не говорят.</p> <p>- Нет. Все слово не менялось. Изменялась только часть в конце слова.</p>

10. Определите цель каждого из приведенных ниже упражнений по теме «Состав слова». Какие мыслительные операции совершенствуются при их выполнении? На каком этапе обучения можно использовать каждое упражнение?

1) Правильно ли, что слова *река*, *вода*, *море* – родственные, т.к. в них во всех говорится о воде?

2) Выпишите однокоренные слова: *летний*, *летать*, *лето*; *левый*, *налево*, *слева*, *лев*.

3) Выделите в словах приставку: *подумать*, *подучить*, *подушка*; *полет*, *поле*, *полевой*.

4) Выпишите слова с одним и тем же суффиксом: *котик*, *винтик*, *химик*; *чайник*, *лесник*, *пряник*, *стражник*.

5) С помощью корня *-полз-* и нужных приставок передайте значения: двигаться внутрь чего-либо, двигаться изнутри наружу, удаляться от чего-то, приблизиться к чему-то.

11. Приведите образцовый ответ ученика при разборе по составу выделенного слова.

*В саду, где березки*

*Столпились гурьбой,*

***Подснежника*** глянул

*Глазок голубой.* (П. Соловьева)

12. Какие из приведенных ниже слов нельзя предлагать

учащимся начальной школы для полного морфемного анализа?  
Почему?

*Книжный, бул, печник, придорожный, подходит, тетрадка, лисий, радость, стрелочка, бережок, подписали, кружочек, шипение, садовый, травушка, листочки, шумок, хозяйюшка, долюшка.*

14. Прочитайте фрагмент урока русского языка. Определите его тему, сформулируйте задачи. Выделите и назовите этапы работы. Оцените использованные учителем приемы работы.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>- На доске записаны слова. Прочитайте. <i>Суббота, субботник.</i></li> <li>- Что вы можете о них сказать?</li> <li>- Спишите эти слова, подчеркните в них «опасные» места.</li> <li>- Ребята, где мы с вами проводим субботники?</li> <li>- Кто знает, как называется участок около школы?</li> <li>- Так можно назвать отдельные части участка около школы. А как назвать весь участок? Он находится при школе. Значит, он какой?</li> <li>- Давайте разберем слово <i>пришкольный</i> по составу, выделим известные вам части слова.</li> <li>- Как вы будете это делать? С чего начнем?</li> </ul> <p>(Учитель выделяет окончание.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Теперь какую часть слова будем выделять?</li> <li>- Прежде чем выделять основу слова, вспомните, что это такое.</li> <li>- Обозначим основу слова полускобкой снизу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Это словарные слова. Их написание надо запомнить. (Выполняют задание.)</li> <li>- В классе.</li> <li>- Возле школы.</li> <li>- Около школы.</li> <li>- Стадион.</li> <li>- Аллея.</li> <li>- Площадка.</li> <li>- Пришкольный.</li> <li>- Сначала выделим окончание. Изменим слово: <i>пришкольные, пришкольная.</i> В слове <i>пришкольный</i> изменяется часть <i>-ый</i>. Это окончание.</li> <li>- Основу.</li> <li>- Основа слова – это часть слова без окончания.</li> </ul>

<p>- Какую часть выделяем в основе?</p> <p>- Что нужно сделать для того, чтобы выделить корень слова?</p> <p>- Как вы думаете, какое слово (слова) записаны на доске) является предком остальных слов?</p> <p>- Почему вы так решили?</p> <p>- Обозначим корень слова <i>пришкольный</i> дугой.</p> <p>- Посмотрите, у нашего слова остались еще какие-то части. Вот сегодня мы и поговорим об одной из них: узнаем ее значение, научимся выделять ее в словах.</p> <p>- Какие части в слове <i>пришкольный</i> остались?</p> <p>- Что вы можете сказать об их положении по отношению к корню?</p> <p>- Нас сегодня будет интересовать часть <i>при-</i>. Посмотрите, она будто приставлена к корню. Как бы вы ее назвали?</p> <p>- Эта часть называется <b>приставка</b> (на доску вывешивается аншлаг со словом) и обозначается полускобкой сверху.</p> <p>- О второй части мы поговорим на другом уроке. А сейчас давайте посмотрим, что происходит со словом, когда к нему прибавляют приставку.</p> <p>- Как вы думаете, что обозначает приставка <i>при-</i> в слове <i>пришкольный</i>?</p> <p>- Да. Она обозначает близость чего-либо к чему-либо.</p> <p>- С помощью приставки <i>при-</i> образуйте от слов <i>море, кровать, вокзал</i> другие слова.</p>	<p>- Выделяем корень слова.</p> <p>- Надо подобрать однокоренные слова: <i>школьный, школа, школьник</i>. Во всех словах повторяется часть <i>-школ-</i>. Это корень.</p> <p>И значение у части <i>-школ-</i> во всех словах одинаковое.</p> <p>- Слово <i>школа</i>.</p> <p>- С помощью слова <i>школа</i> можно объяснить значение всех других слов.</p> <p>- Часть <i>при-</i> и часть <i>-н-</i>.</p> <p>- Часть <i>-при-</i> находится перед корнем, а часть <i>-н-</i> за корнем.</p> <p>(Дети предлагают свои варианты названия.)</p> <p>- То, что находится близко от школы. Около школы.</p> <p>- Приморский (город), прикрыватная (тумбочка), привокзальная (площадь).</p>
--	--

<p>- Какова же роль приставки? Зачем она нужна?</p> <p>- Верно, с помощью приставок образуются новые слова.</p>	<p>- При помощи приставки образуется новое слово.</p>
---	---

### ***Дополнительная литература***

Бакулина Г. А.. Морфемный разбор слова: новые подходы – новые возможности // Нач. школа. 2012. № 4.

Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку. М., 1983.

Демичева В. В., Устименко И. А. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию // Нач. школа. 1994. № 12.

Евсюкова Г. А. Работа над морфемным составом слова (суффиксы) // Нач. школа. 2008. № 3.

Зуева Н. А. Состав слова // Нач. школа. 2011. № 10.

Милославский И. Г. Как разобрать и собрать слово: Книга для учащихся. М., 1993.

## **2.3. Изучение частей речи в начальной школе**

### **2.3.1. Основы обучения морфологии**

К моменту поступления в школу усвоение ребенком системы родного языка в основном завершается. Происходит это в процессе речевой деятельности без опоры на теорию языка на основе подражания речи взрослых и на занятиях по развитию речи в ДОУ (в разных видах деятельности). Дети учатся изменению слов по падежам, согласованию прилагательных с существительными, употреблению предложно-падежных форм существительных в глагольных словосочетаниях.

В начальных классах начинается усвоение комплекса теоретических знаний в области морфологии, изучающей грамматические свойства слова (грамматические категории, грамматические значения, средства выражения этих значений). Значимость изучения морфологии обусловлена ее связями с другими разделами школьного курса русского языка: от умения распознавать части речи и свойственные им морфологические признаки во многом зависит правильность орфографического, пунктуационного, синтаксического, стилистического анализа, а значит, и способность учеников создавать устные и письменные высказывания в соответствии с нормами литературного языка.

Курс «Морфология» для начальной школы опирается на учение о частях речи, принятое в русской грамматической науке, где распределение слов по частям речи производится по совокупности семантических, морфологических и синтаксических признаков, свойственных слову. Части речи определяются как группы слов, имеющие: 1) одинаковое общекатегориальное значение, 2) одинаковый комплекс частных грамматических категорий и систем парадигм, 3) одинаковое синтаксическое «поведение» в словосочетании и предложении, 4) одинаковые словообразовательные свойства.

Традиционно учащиеся начальных классов усваивают признаки самостоятельных частей речи в такой последовательности:

1) что обозначает (называет) слово – предмет, признак или действие;

2) на какие вопросы отвечает (вопрос как обобщенное отражение семантики);

3) какие имеет постоянные признаки;

4) как изменяется;

5) каким членом предложения чаще всего бывает.

Этой последовательности ученик придерживается и при проведении морфологического разбора слова:

*На листе подорожника сидел большой зеленый кузнецик.*

**На листе** – сидел (на чем?) на листе, (что?) лист, обозначает предмет, это имя существительное, нач. ф. – что? лист, м. р. (он, мой), 2-ого скл., употреблено в ед. ч., П. п. (на чем?), второстепенный член предложения.

**Зеленый** (кузнецик) – кузнецик (какой?) зеленый, обозначает признак предмета по цвету, это имя прилагательное, нач. ф. – (какой?) зеленый; в предложении зависит от существительного мужского рода кузнецик, которое употреблено в ед. ч., И. п., значит, и прилагательное зеленый стоит в форме мужского рода, ед. ч., И. п., является второстепенным членом предложения.

**Сидел** – кузнецик (что делал?) сидел, обозначает действие предмета, это глагол, нач. ф. – (что делать?) сидеть; это глагол 2-ого спряжения (сидишь, сидит), употреблен в прош. вр., ед. ч., м. р., главный член предложения – сказуемое.

Во всех программах для начальных классов предусмотрено изучение таких частей речи, как имя существительное, имя при-



лагательное, глагол, местоимение (на примере личных местоимений), предлог. Однако в ряде программ это содержание расширено: формируется понятие о наречии, имени числительном, союзе, частице, междометии (программы В. В. Репкина и др.; Р. Н. Бунеева и др.; М. С. Соловейчик и др.; А. В. Поляковой).

Морфологические понятия осваиваются по той же схеме, что и любые другие понятия: наблюдение, выделение существенных признаков изучаемого объекта; введение термина и определение понятия; обогащение понятия новыми признаками, применение понятия в практических действиях. Изучение морфологии начинается с общего ознакомления со всеми частями речи и продолжается последовательным изучением каждой лексико-грамматической группы слов. Это дает возможность сравнить части речи уже на первом этапе их изучения и способствует более четкому выделению существенных признаков формируемых грамматических понятий.

Изучение основных частей речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола) начинается с первого класса. На этапе предварительных наблюдений учащиеся выполняют словарно-логические упражнения, подбирая видовые названия к родовым и родовые к видовым (*Пенал, ручка, тетрадь – школьные принадлежности. Муха, комар – насекомые. Земля – планета.*); выделяют семантические группы имен существительных (*мебель, игрушки, животные* и т.п.), называют их одним словом – предметы. Так постепенно подготавливается введение понятия *названия предметов*. Такой же путь проходит введение понятий *названия признаков, названия действий*. Классификация слов разных частей речи проводится с учетом морфологического вопроса, на который они отвечают, формируется умение ставить вопросы к словам. Материалом для наблюдения на этом этапе являются слова, лексическое значение которых не расходится с грамматическим, – существительные с конкретно-предметным значением, глаголы, обозначающие физические действия.

На теоретическом этапе формируются понятия *имя существительное, имя прилагательное, глагол*. Вводятся соответствующие термины, видовые понятия определяются через родовое – *части речи*. Изучаются основные грамматические категории

каждой части речи: число, род, падеж имени существительного и имени прилагательного, время, число, лицо глагола. Дети учатся опознавать слова каждой из частей речи не только по морфологическому вопросу и значению, но и по комплексу грамматических признаков.

Углубление морфологических понятий происходит во время изучения синтаксических тем при составлении словосочетаний и предложений, проведении синтаксического анализа. На основе знаний о словоизменительной парадигме имени существительного, имени прилагательного, глагола формируется умение правописания падежных окончаний существительных и прилагательных, личных окончаний глагола.

### 2.3.2. Этапы изучения имени существительного

Пропедевтические (эмпирические) наблюдения, позволяющие выявить некоторые лексико-семантические и грамматические значения имени существительного, организуются уже на этапе обучения грамоте в процессе выполнения словарно-логических и речевых упражнений: установление родовидовых отношений между словами, выделение семантических групп имен существительных, при подборе синонимов и антонимов к данным словам (*воин, солдат; пища, еда; шум – тишина, день – ночь*), при «нахождении» слова по его лексическому значению, при составлении предложений и устных рассказов по сюжетным картинкам в азбуке (***Что** попросил старик у золотой рыбки? **Кто** разрушил теремок?*). Такие наблюдения постепенно подводят первоклассников к обобщению: слова могут быть названиями предметов.

В процессе выполнения заданий в прописи у первоклассников формируется первичное представление о категории числа имени существительного: учащиеся практически усваивают, что имена существительные изменяются по числам (*грибы – гриб, годы – год*).

Критерием распознавания имен существительных на этом этапе обучения являются вопросы *кто? что?* Школьники сначала оперируют словами, у которых лексическое и грамматическое значение не расходятся. Постепенно вводятся слова, обозначающие состояние окружающей среды (*осень, ненастье, сумерки*), события (*праздник, демонстрация*), отношение (*друж-*

*ба, уважение*), качество (*отзывчивость, сообразительность*).

Дети узнают, что о людях и животных спрашивают *кто?*, а о других предметах – *что?* С грамматическим понятием одушевленности / неодушевленности в начальных классах учащиеся обычно не знакомятся, т.к. в силу возрастных особенностей им трудно абстрагироваться от представлений о живом и неживом в природе, что затрудняет осознание данной грамматической категории.

Термин *имя существительное* вводится уже на этом этапе, но понятие еще не определяется по совокупности признаков. Школьники узнают, что слова, которые обозначают предметы, называются именем существительным. Учатся отличать имена существительные от слов других частей речи.

Задача учителя на этом этапе – научить правильно ставить вопрос к слову. Это умение формируется при выполнении таких упражнений: постановка вопроса к данным словам, группировка слов по вопросу, подчеркивание слов, обозначающих предметы, в предложении (тексте), выписывание имен существительных из словаря, предложения.

На теоретическом этапе формируется обобщенное представление о грамматическом предмете: к названиям предметов теперь относятся не только те слова, у которых лексическое и грамматическое значения не расходятся, но и слова, обозначающие явления природы (*весна, ветер*), состояние человека (*радость, удивление*), качества (*смелость, доброта*), события (*праздник, соревнование*) и др. Учащиеся знакомятся с категорией рода имен существительных. В курсе начальной школы понятие *род* имен существительных формируется не в полном объеме: даются сведения только о трех основных родовых группах имен существительных: мужского, женского и среднего рода. Род определяется не по формальным признакам, а путем постановки притяжательных местоимений (*мой, моя, моё*) или путем замены существительного личным местоимением (*он, она, оно*), поэтому устные упражнения на замену существительных местоимениями целесообразно проводить уже в период обучения грамоте.

Умение распознавать род имен существительных формируется постепенно. Сначала в качестве дидактического материала предлагаются отдельные слова в именительном падеже, затем

предлагается работа с текстом, где существительные, разумеется, употреблены и в косвенных падежах как в единственном, так и во множественном числе. Выполняя задание, ученик усваивает способ действия по определению рода имен существительных в осложненных условиях: поставить существительное в начальную форму, подставить соотносительные местоимения, определить род. При изучении рода имен существительных необходимо включать такие слова, распознавание рода которых вызывает у учащихся затруднения (*туфля, карамель, помидор, щупальце, мышь* и др.).

Следующая категория, которую изучают учащиеся, – категория числа. В отличие от категории рода она отражает реальность (слово обозначает один или несколько предметов), поэтому, как правило, не вызывает затруднений у школьников. Это связано еще и с тем, что в учебниках представлена одна, самая многочисленная и типичная для языковой системы, группа существительных – конкретные, которые изменяются по числам. Изучение данной категории позволяет формировать у детей представление о языке как о знаковой системе, т. к. учащиеся выделяют формальный показатель значения числа – окончание.

Умение изменять имена существительные по числу необходимо ребенку для овладения грамотным письмом в качестве способа проверки ряда орфограмм. Для формирования данного умения применяют следующие упражнения: образование форм множественного числа существительных, данных в единственном числе; образование формы единственного числа от формы множественного; составление словосочетаний с существительным в единственном и во множественном числе; подбор слов к именам существительным, имеющим форму только единственного или только множественного числа (*молоко, север; качели*).

На этом этапе обучения начинается изучение изменения существительных по падежам. Эта тема имеет большое значение для развития речи учащихся, т.к. в ней раскрываются механизмы включения имен существительных в речевые конструкции. Дети знакомятся с названиями падежей, с падежными вопросами, наблюдают за ролью предлога в образовании падежных форм. Особое внимание следует обратить на понимание учащи-

мися связи слов в предложении, на выработку у них умений выделять в предложении словосочетания. Целесообразно установить вместе с детьми последовательность действий при распознавании падежа: установить связь между словами в предложении – найти слово, от которого зависит имя существительное, – по вопросу и предлогу узнать падеж.

Важно выработать навык определения падежа по совокупности признаков: по вопросу, значению, предлогу, синтаксической функции. Это необходимо для предупреждения ошибок в определении падежа, поскольку в разных падежах могут совпадать и вопросы, и падежные окончания: *Старинные здания (И. п.) отреставрированы. Мы с интересом рассматривали старинные здания (В. п.)*. При различении падежей, часто смешиваемых детьми (именительного – винительного, винительного – родительного), помогает постановка двойных вопросов (*кого? чего? или кого? что?*).

Упражнения, направленные на совершенствование умения определять падеж имени существительного: склонение отдельных слов, постановка в предложение слова в нужной форме, определение падежей у существительных в предложении (тексте), составление предложений с заданной падежной формой.

На базе знаний о падежной парадигме имени существительного и умений распознавать падеж, изменять существительное по падежам формируется понятие *типы склонения* имен существительных. Школьники под руководством учителя изменяют по падежам существительные разных типов склонения, сравнивают у них падежные окончания и приходят к выводу, что у ряда слов набор падежных окончаний совпадает и по этому признаку их можно объединить в группы. Учитель резюмирует, что эти группы называются типами склонения. Далее определяются опознавательные признаки каждого типа склонения: род и окончание в начальной форме. Школьники тренируются в определении у существительных типа склонения, группируют слова по типу склонения, находят в тексте существительные того или иного типа склонения.

Склонение имен существительных во множественном числе изучается в сопоставлении с единственным числом. Сравнивая

окончания одного и того же падежа существительных разных типов склонения во множественном числе, учащиеся обнаруживают, что они одинаковы, и делают вывод о том, что тип склонения во множественном числе не различается.

### 2.3.3. Этапы изучения имени прилагательного

Имя прилагательное изучается в той же последовательности, что и имя существительное: от пропедевтических наблюдений к введению термина, от него к изучению грамматических категорий, к применению знаний при формировании умений.

В процессе выполнения словарно-логических и речевых упражнений школьники уже в период обучения грамоте выделяют некоторые лексико-семантические и грамматические значения имен прилагательных. Это могут быть такие упражнения: найти лишнее слово (*круглый, большой, квадратный, овальный*); соедини слова в пары по смыслу (даны две группы слов: существительные разного рода в ед. ч. и существительные в форме мн.ч. и прилагательные в тех же грамматических формах), подбор синонимов, антонимов к словам, обозначающим признаки (например, подбери к данным словам близкие по смыслу: *клоун, храбрый, грустный, волшебник*. Какие из этих слов отвечают на вопрос *какой?* Какие слова – названия предметов к ним подходят по смыслу?).

Говоря о значении прилагательных в речи, следует показать детям, что они помогают уточнить знания о том или ином предмете (какой он?), несут о нем необходимую информацию, помогают представить его живо, ярко. Для этого целесообразно применять следующие упражнения: отгадывание загадок, в которых называются признаки предмета (*Сам алый, сахарный. Кафтан зеленый, бархатный.* – Что это? Какие слова помогли вам отгадать загадку?); подбор признаков к демонстрируемым предметам и названиям предметов; постановка вопросов к прилагательным в предложении (тексте); выписывание прилагательных с существительными и постановка вопроса от существительных; составление тематических групп имен прилагательных. На этом этапе дети учатся ставить к прилагательным вопросы от существительных, по вопросу отличать названия признаков от названий предметов и действий, составляют словосочетания «сущес-

ствительное + прилагательное», обращая внимание на зависимость прилагательного от существительного, то есть рассматривают прилагательное с лексико-семантических и грамматических позиций. В практической деятельности формируется представление об изменении прилагательных по родам и числам.

На теоретическом этапе вводится термин *имя прилагательное*, дается определение прилагательного как части речи. В начальной школе традиционно изучаются только качественные и относительные прилагательные. Основная задача этого этапа – изучение грамматических свойств имени прилагательного. Чтобы их выяснить, нужно сравнить прилагательное с именем существительным. С этой целью учителем организуются наблюдения над языковым материалом. Детям предлагается определить род, например, у существительных *дерево, трамплин, гора* и соединить каждое из них с прилагательным *высокий*. Деятельность учащихся регулируется, например, такими вопросами: *Какого рода каждое из существительных? Можно ли у существительного изменить род? Определите род у прилагательных. Проанализируйте слова в парах. Что вы обнаружили?* В результате наблюдений ученики приходят к выводу, что имя прилагательное изменяется по родам в зависимости от существительного, у которого род постоянный. Свои наблюдения школьники обобщают, составляя таблицу родовых окончаний имен прилагательных. Для закрепления знаний о роде прилагательного и формирования умений, связанных с этими знаниями, проводятся такие упражнения: составление словосочетаний и предложений с именами прилагательными; списывание предложений, в которых прилагательные даны без окончаний; постановка вопросов к прилагательным в тексте и определение их рода, нахождение аналогий в вопросе и в прилагательном (*песня какая? напевная, яблоко какое? кислое*).

Обобщая свои представления о категории числа имени прилагательного, полученные на эмпирическом этапе, дети приходят к выводу, что прилагательные могут изменяться по числам. К такому заключению они приходят в результате анализа прилагательных в тексте или сопоставления словосочетаний прилагательного с существительным в форме единственного и в форме

множественного числа (*шелковая лента* – *шелковые ленты*, *известный спортсмен* – *известные спортсмены*, *колючее растение* – *колючие растения*). Продолжая наблюдения, школьники обнаруживают, что окончания в форме множественного числа у прилагательных всех родов одинаковые, из чего следует, что прилагательные во множественном числе по родам не изменяются. На основе наблюдений может быть составлена таблица, в которой представлены окончания множественного числа прилагательных с мягкой и с твердой основой.

Этап углубления понятия связан с изучением особенностей склонения имен прилагательных. При изучении данной темы также следует идти от установления связей имен прилагательных с существительными. Объектом языкового анализа становится текст, в котором прилагательные употребляются и в именительном, и в косвенных падежах. Школьники находят в тексте словосочетания «существительное + прилагательное», выписывают их, ставят вопрос от существительного к прилагательному, записывают его, выделяют окончания, обнаруживают, что прилагательное изменяется вместе с существительным по падежам. Наблюдения над изменением имен прилагательных по падежам учащиеся накапливают в процессе склонения прилагательных с твердой и мягкой основой вместе с существительным. Результаты наблюдений фиксируются в таблице склонения имен прилагательных. Дети приходят к выводу, что падеж прилагательного определяется по падежу существительного, а падежное окончание прилагательного совпадает с окончанием вопросительного слова.

Школьники делают заключительный вывод: вместе с существительным прилагательное образует словосочетание, где главное слово существительное, поэтому, чтобы определить число, род, падеж прилагательного, надо определить эти признаки у существительного. С целью формирования названных умений применяют такие упражнения: списывание текста с подчеркиванием прилагательных вместе с существительными и указание их числа, рода и падежа; распространение предложения именами прилагательными (творческие диктанты); выбор нужной формы прилагательного из ряда данных и постановка ее в предложение; морфологический разбор прилагательных; со-



ставление словосочетаний, предложений, текстов с использованием прилагательных.

Параллельно с формированием знаний об имени прилагательном осуществляется обучение правописанию родовых окончаний, безударных падежных окончаний имен прилагательных.

### 2.3.4. Этапы изучения глагола

Пропедевтические наблюдения, позволяющие выявить некоторые лексико-семантические и грамматические значения глагола, организуются уже на этапе обучения грамоте в процессе выполнения словарно-логических и речевых упражнений: при выделении семантических групп глаголов (движения, речи), при подборе синонимов и антонимов к данным словам (*позвал, кликнул, явились, пришли; говорит – молчит, радуется – печалится*), при составлении предложений и устных рассказов по сюжетным картинкам в азбуке (***Что делает доктор Айболит? Что делают ученики?***). Такие наблюдения постепенно подводят первоклассников к обобщению: слова могут быть названиями действий.

В процессе наблюдений над языковым материалом в азбуке и прописи у первоклассников формируется первичное представление о категории времени и числа глагола, учащиеся практически усваивают, что глаголы в прошедшем времени изменяются по числам, а в единственном числе – по родам (*Он мыл. Она мыла. Они мыли*).

Критерием распознавания глаголов на эмпирическом этапе формирования понятия являются вопросы *что делает? что делают?*; учащиеся оперируют в основном глаголами в форме настоящего времени. Задавая вопросы к словам, первоклассники в практической деятельности усваивают изменение глаголов по числам. Основная задача педагога – научить детей задавать вопрос к глаголам и распознавать их среди слов других частей речи. Для формирования этих умений можно предложить такие упражнения: нахождение в тексте слов, отвечающих на вопросы *что делает? что делают?*; составление предложений со словами, отвечающими на данные вопросы; постановка в предложение слова по вопросу (*Весеннее солнце что делает? ... землю*).

Далее школьники узнают, что слова, которые обозначают действия предметов и отвечают на вопросы *что делать? что*

*делает? что делал? что будет делать? что сделал? что сделает?* – это глаголы. Упражняясь в постановке вопросов к глаголам, учащиеся подготавливаются к изучению категории времени. На практике дети изменяют глагол по временам и учатся различать по вопросу глаголы несовершенного и совершенного вида.

С целью совершенствования умения отличать глагол от слов других частей речи по значению и вопросу вводится упражнение на изменение слова в соответствии с изменением вопроса (*что делать? **рисовать**, что делает? **рисует**, что делал? **рисовал**, что делала? **рисовала***); фактически формируется представление об инфинитиве как одной из форм глагола, об изменении глагола по временам, а глаголов прошедшего времени в форме единственного числа – по родам.

На теоретическом этапе изучения глагола дается определение понятия *глагол* через родовое понятие *часть речи*, формируется расширенное понимание грамматического значения *действие предмета* – объектом анализа становятся не только глаголы, у которых лексическое и грамматическое значение совпадают, но и глаголы, обозначающие состояние, проявление признака, изменение признака, отношение к кому-, чему-нибудь.

Основные задачи этого этапа – формирование знаний о глаголе как части речи, умения изменять глаголы по числам и временам, правильно употреблять глаголы в речи.

Обобщая представления учащихся о категории числа глагола, следует обратить внимание не только на ее смысловую сторону (глагол в единственном числе обозначает действие одного предмета, глагол во множественном числе обозначает действие нескольких предметов), но и на формально-грамматическое средство выражения числа (окончание). Такие наблюдения помогают ребенку осознать знаковый характер языка.

Следующая категория, с которой знакомятся учащиеся, – категория времени. Понятие *время глагола* формируется на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи. С целью накопления языкового материала для грамматических обобщений можно предложить учащимся пронаблюдать за действиями вызванных к доске учеников (*пишет, прикрепляет*) и обсудить, что делают дети в момент выполнения

действий, после того, как действие выполнено, – что делали ученики (*писал, прикреплял*). Затем учитель предлагает двум другим ученикам выполнить те же действия, предварительно уточнив, что каждый из них будет делать (*буду писать, буду прикреплять*). Все формы записываются на доске. Обобщая наблюдения над лексическим материалом, учащиеся приходят к выводу, что глаголы изменяются по временам, выясняют, что обозначает глагол в прошедшем, настоящем и будущем времени.

Понятие времени глагола как отнесенности действия к моменту речи осознается детьми младшего школьного возраста с трудом, поэтому на первых этапах формирования понятия учителю при отборе дидактического материала следует заботиться о том, чтобы форма времени глагола не противоречила лексическому окружению (*Сейчас сделаем игрушки для новогодней елки. Завтра идем в поход*).

Средством распознавания времени глагола для младших школьников является вопрос, обращается внимание учащихся на суффикс *-л-* как показатель прошедшего времени, возможна ориентировка и на смысловую сторону временной формы. Необходимо научить детей правильно пользоваться вопросом для распознавания и образования форм времени глагола. Сначала такие упражнения выполняются коллективно, только потом – самостоятельно.

Сущность категории времени глагола становится для учащихся более понятной при сравнении разных форм времени одного и того же глагола, поэтому систематически проводятся упражнения в изменении глагола по временам. В качестве дидактического материала для таких упражнений предлагаются и однокоренные глаголы несовершенного и совершенного вида (*писать – написать, покупать – купить*). Категория вида в начальной школе не изучается, однако пропедевтические наблюдения за «поведением» глаголов совершенного и несовершенного вида при изменении по временам необходимы, т.к. грамматическая категория времени тесно связана с категорией вида.

На этом этапе изучения глагола школьники узнают, что глаголы прошедшего времени в единственном числе изменяются по родам, распознают род по вопросу и окончанию.

Понятие *время глагола* усваивается в процессе выполнения следующих упражнений: определение времени у глаголов в тексте и предложении, группировка глаголов по форме времени, изменение времени у глаголов в тексте, составление рассказа, в котором глаголы употреблены в определенном времени, и др.

Расширяется представление о неопределенной форме глагола, которая берется в качестве исходной для образования временных форм. Учащиеся отличают неопределенную форму от других форм глагола не по формальным признакам, а только по вопросу. Школьники учатся задавать вопрос к глаголу в неопределенной форме, образуют с помощью приставок видовые пары к инфинитиву несовершенного вида, соотносят временные формы с инфинитивом.

При повторении в центре внимания остается изменение глагола по временам. Углубляются знания об изменении по временам глаголов несовершенного и совершенного вида: в результате наблюдений над языковым материалом учащиеся обнаруживают, что глаголы, отвечающие на вопрос *что делать?*, имеют формы настоящего, прошедшего и будущего сложного времени, а глаголы, отвечающие на вопрос *что сделать?*, – только формы настоящего и будущего простого времени.

Обогащаются знания учащихся о неопределенной форме как начальной форме глагола. Выявляется формальный показатель неопределенной формы глагола – суффиксы инфинитива, дается указание на отсутствие у этой формы значений времени и числа. У школьников совершенствуется умение соотносить временную и начальную формы глагола. Задача учителя – научить детей «переходить» от начальной формы к той или иной временной форме и, наоборот, от временной формы к начальной. Это умение позволит ребенку правильно определять по инфинитиву спряжение глагола, а значит, осознанно писать безударные личные окончания глаголов в настоящем и будущем времени.

Углубление знаний о глаголе как части речи, развитие навыка точного употребления глагола в устных и письменных высказываниях, связано с изучением спряжения, формированием умения писать личные окончания глагола.

На этом этапе формируется понятие о спряжении глагола как

изменении глаголов настоящего и будущего времени по лицам и числам. Школьники учатся спрягать глаголы, усваивают способ определения лица и числа глагола (по местоимению и окончанию или только по окончанию). С целью формирования названных умений учащимся предлагаются такие задания: проспрягать глагол по образцу, выделяя окончания; выписать из текста глаголы в той или иной личной форме (например, в форме 2 лица единственного числа); выписать из текста глаголы, определить у них лицо и число; изменить лицо у глаголов в тексте.

Далее школьники узнают, что глаголы бывают I и II спряжения. Дифференциация глаголов по типам спряжения осуществляется на основе сопоставления личных ударных окончаний глаголов. В ходе наблюдения над языковым материалом учащиеся обнаруживают, что у глаголов I спряжения в ударных окончаниях буква *е*, а у глаголов II спряжения – *и*. Дети упражняются в спряжении глаголов с ударными окончаниями, в определении у них типа спряжения. Тип спряжения на этом этапе определяется по парадигме личных окончаний и по окончаниям 3 лица множественного числа: *-ут /-ют* – I спряжение, *-ат /-ят* – II спряжение. После того как школьники научились спрягать глаголы с ударными окончаниями и определять у них спряжение, они обнаруживают, что ударные и безударные окончания у глаголов одного спряжения одинаковые, узнают о том, как можно распознавать спряжение глаголов с безударными окончаниями. Вводится способ определения спряжения глаголов с безударными окончаниями по неопределенной форме. Учащиеся заучивают глаголы - исключения, относящиеся ко II спряжению.

Умение определять тип спряжения глагола, необходимое учащимся для осознанного написания глаголов с безударными личными окончаниями, формируется при помощи таких упражнений: определить спряжение глаголов, данных в неопределенной форме (сначала только с ударными окончаниями, затем и с ударными, и с безударными); группировка глаголов по типу спряжения; выписывание глаголов того или иного типа спряжения.

При определении спряжения дети могут допускать ошибки, если не помнят слов-исключений и если ошибочно выбирают способ определения спряжения, не учитывая, ударные или безударные окончания у глагола. С целью предупреждения такого

рода ошибок следует, во-первых, в дидактический материал для определения спряжения систематически включать глаголы - исключения; во-вторых, составить с детьми алгоритм определения типа спряжения: 1) выделить в речи глагол; 2) поставить в форму настоящего (будущего) времени и изменить по лицам; 3) если личные окончания ударные, определить спряжение по окончанию; 4) если личные окончания безударные, поставить глагол в неопределенную форму и определить спряжение по неопределенной форме.

### Задания для самостоятельной работы

1. Определите круг понятий в области морфологии, изучаемых в начальных классах (рассмотрите учебники русского языка разных авторов), их содержание и объем. Назовите морфологические категории, которыми дети учатся оперировать практическим путем.

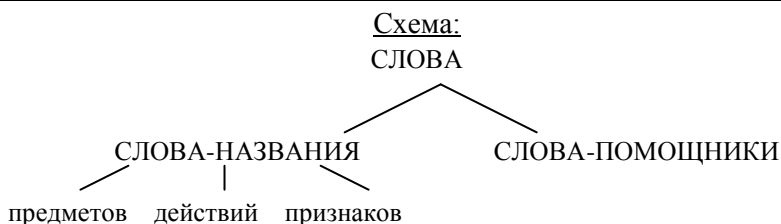
2. Какие существенные признаки морфологических понятий усваиваются младшими школьниками? Отражены ли эти признаки в определениях учебника? Найдите в 2-х различных учебниках соответствующие страницы.

3. Прочитайте фрагмент урока предварительного знакомства с частями речи. Определите тему урока, сформулируйте его задачи.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>- Что написано на доске? <i>румяные, веселые, и, ребята, санки, на, катаются, гора, с</i></p> <p>- Какую «работу» в языке выполняют слова?</p> <p>- Что же называет каждое из записанных слов и все ли слова что-то называют?</p>	<p>- На доске написаны слова.</p> <p>- Слова что-нибудь называют.</p> <p>- Слово <i>румяные</i> называет цвет. Слово <i>веселые</i> называет настроение. Слово <i>ребята</i> называет детей, маленьких людей, им лет мало. Слово <i>санки</i> называет предмет, то, на чем зимой катаются дети. Слово <i>катаются</i> называет действие. Что делают? Катаются. Слово <i>гора</i></p>

<p>- Видите, как много самых разных слов всего в одном «рассыпанном» предложении. А в языке их огромное количество! И все они выполняют свою «работу». Какую же?</p> <p>- Вокруг нас много разнообразных предметов, и все их надо называть. Это делают одни слова. Но предметы могут двигаться, действовать, и эти действия тоже нужно называть. Такую «работу» выполняют другие слова. Предметы бывает нужно охарактеризовать, назвать их признаки, т.е. сказать, какие они – для этого в языке есть третья группа слов.</p> <p>- Давайте попробуем найти в нашем «рассыпанном» предложении слова, которые называют предметы, к таким словам можно поставить вопросы <i>кто?</i> или <i>что?</i></p> <p>- Поищите, есть ли слова, которые называют действия предметов. Какой предмет совершает это действие?</p> <p>- Есть среди слов и такие, которые называют признаки предметов, помогают понять, <i>какие</i> эти предметы? Найдите такие слова.</p> <p>- В нашем «рассыпанном» предложении мы нашли три группы слов, которые есть в языке. (На доске учитель чертит левую часть схемы – см. ниже.)</p> <p>- Все ли слова из записанных на доске мы распределили?</p> <p>- Называют ли оставшиеся слова что-нибудь?</p> <p>- Выполняют ли эти слова какую-то «работу»? Попробуем составить предложение без этих слов. Получается?</p> <p>- Значит, эти слова тоже не бездельники, они помощники слов-названий. В чем они помогают словам-названиям?</p>	<p>называет высокое место где-то. А слова <i>и, на, с</i> ничего не называют.</p> <p>Слова что-то называют.</p> <p>- Кто? – Ребята. Что? – Санки. Что? – Гора.</p> <p>- Действие называет слово <i>катаются</i>. Это действие совершают ребята.</p> <p>- Признаки предмета называют слова <i>румяные, веселые</i>. Ребята какие? Румяные, веселые.</p> <p>- Нет. Остались слова <i>и, на, с</i>.</p> <p>- Они ничего не называют.</p> <p>- Предложение без этих слов не получается, смысла нет.</p>
--	---

- Верно, они помогают выражать мысли (схема дополняется второй частью).	- Эти слова помогают словам-названиям выразить мысль.
---	---



Когда и как следует использовать данную схему в дальнейшем, какими элементами ее необходимо дополнить?

4. Охарактеризуйте весь объем сведений о существительном, прилагательном, глаголе, местоимении как о части речи к концу 3-его и 4-ого классов (с этой целью проанализируйте программы и учебники разных авторов). По каким признакам учащиеся этих классов должны распознавать части речи? (Имейте в виду: одной постановки вопроса недостаточно.)

5. Прочитайте фрагмент урока русского языка в 3-ем классе. Определите его тему, сформулируйте задачи. Выделите и назовите этапы работы. Оцените логику построения урока, использованные учителем приемы обучения и дидактический материал.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>- Запишем с комментированием несколько предложений: <i>Белка несет в дупло большой белый гриб. Наша страна большая. В комнате большое окно.</i></p> <p>– Прочитайте внимательно предложения. Есть ли в них что-то общее?</p> <p>– Давайте выпишем эти словосочетания в столбик.</p> <p style="text-align: center;"><i>большой дуб</i> <i>большая страна</i> <i>большое окно</i></p> <p>– Как вы думаете, почему у прилагательных</p>	<p>(Выполняют задание.)</p> <p>- Все предложения повествовательные.</p> <p>- В каждом предложении есть словосочетание с прилагательным <i>большой</i>.</p> <p>(Дети работают в тетради, учитель записывает словосочетания на доске.)</p> <p>- Мы знаем, что прилагательное</p>



<p>тельного во всех словосочетаниях разное окончание?</p> <p>– По какому грамматическому признаку приспосабливается имя прилагательное к имени существительному в записанных словосочетаниях? Обсудите этот вопрос в группе.</p> <p>– Определите род имен существительных в этих словосочетаниях.</p> <p>– Можно ли изменить имя существительное по роду, сделать так, чтобы существительное, например, <i>дуб</i> стало среднего рода?</p> <p>– Я думаю, что и имена прилагательные <u>бывают</u> мужского, женского и среднего рода. Вы согласны со мной?</p>	<p>связано с существительным, приспосабливается к нему: <i>дуб</i> (какой?) <i>большой</i>, <i>страна</i> (какая?) <i>большая</i>, <i>окно</i> (какое?) <i>большое</i>. Поэтому у прилагательного изменяется окончание.</p> <p>- Прилагательное приспосабливается к существительному по роду.</p> <p>- <i>Дуб</i> (он, мой) – м.р., <i>страна</i> (она, моя) - ж.р.; <i>окно</i> - ср.р. □ (оно, мое)</p> <p>- Нет, мы не можем этого сделать, нельзя изменить род существительных, они <u>бывают</u> или мужского, или женского, или среднего рода.</p> <p>- Я с Вами не согласен. Имена прилагательные изменяются по родам, их род зависит от имени существительного, с которым прилагательное связано по смыслу.</p>
---	---

Дополните конспект урока необходимыми наблюдениями, обобщениями, выводами.

6. Разработайте для 2-3 морфологических тем те части уроков, которые связаны с введением теоретических сведений (на примере всех частей речи, традиционно изучаемых в начальных классах). Обоснуйте методику работы: какие этапы должны быть в уроке, каково их содержание и чем это обусловлено; какие существенные признаки этой грамматической категории должны усвоить дети, на каком языковом материале лучше провести наблюдение и почему.

7. Перед Вами несколько морфологических вопросов, упражнений, предложенных учителями младшим школьникам. Определите их цели, оцените обучающий и развивающий характер.

1) Что общего у зимы и у лета? А у слов *зима* и *лето*? Что различного в первом случае и во втором?

2) Что общего и что различного у слов с окончанием *–ет* и –

ит? –ет и –ем?, –ет и –ите?

3) Вставьте в каждое предложение слово *охотник*, а потом объясните свои действия.

*На поляну вышел ... . Движения ... осторожны. Щенок очень понравился ... .*

4) Как в глаголы *играть*, *читать*, *бегать* внести значение: действие совершает тот человек, который говорит, и совершает его в момент речи? Что действие совершалось до момента речи несколькими людьми? Что действие совершает в момент речи тот, к кому обращаются? Назовите средства языка, с помощью которых вносятся эти значения.

5) Ученик в соседнем классе, анализируя глагол *думала*, указал 3 лицо. Прав ли он? Почему? Как бы вы посоветовали ему действовать, чтобы проверить себя? Другой ученик о глаголе *пишет* сказал, что он мужского рода. Как проверить, прав ли он?

8. Разработайте фрагмент урока, на котором, опираясь на особенности изменений однокоренных слов, ученики будут обосновывать их принадлежность к той или иной части речи. Можно взять, например, такие группы слов: *белый – белеет – белизна*, *добрый – доброта – добряк*, *желтеет – желтый – желток*, *двигатель – двигает – подвижный*.

9. Охарактеризуйте морфологический разбор как вид упражнения: его назначение, содержание на разных этапах обучения, последовательность характеристики слова.

Какие из слов приведенного ниже предложения нельзя предлагать учащимся начальной школы для морфологического анализа? Почему? Приведите образцовый ответ ученика при морфологическом разборе выделенных слов.

*Только стайка **проворных** воробьев торопливо клевала **ягоды** боярышника да нахохлившаяся ворона **сидела** на дереве.*

10. Разработайте две разновидности плана морфологического анализа: один для 3 класса, подробный, с указанием способа определения частных грамматических значений; второй – краткий – для 4 класса.

### *Дополнительная литература*

Борисенко И. В. Тема «Наречие»: снова в начальной школе // Нач. школа. 2006. № 3.

Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. М., 1964.

Кадыкова В. С. Некоторые вопросы изучения морфологии // Нач. школа. 2006. № 2.

Колычева Г. Ю. Формирование навыков культуры речи при изучении имени существительного // Нач. школа. 2008. №12.

Колычева Г. Ю. Особенности изучения местоимений в начальных классах // Нач. школа. 2010. № 11.

Ларкина Л. Д. Обобщение знаний об именах прилагательных (с использованием информационно-коммуникационной технологии) // Нач. школа. 2007. № 3.

Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского. М., 1975.

Перцева Н. К. К вопросу о способах распознавания падежных форм имени существительного // Нач. школа. 2008. №8.

Петленко Л. В. Как избежать формализма в знаниях учащихся при изучении раздела «Части речи» // Нач. школа. 2006. №12.

Шуклова Л.А. Обобщение знаний о частях речи // Нач. школа. 2006. № 2.

## **2.4. Изучение синтаксиса в начальной школе**

Процесс формирования синтаксических понятий в начальной школе направлен на:

- усвоение младшими школьниками основных правил сочетания слов в предложении,
- выяснение смысловых и грамматических отношений между словами предложения,
- овладение правильным употреблением форм слов в соответствии с видом синтаксической связи в устной и письменной речи,
- развитие навыков интонационного оформления предложения в устной речи и его пунктуационного оформления при письме.

Традиционно в начальной школе объектом наблюдения и анализа являются двучленные свободные, т.е. членимые, словосочетания, простые двусоставные предложения, которые классифицируются по ряду оснований (по цели высказывания, по эмоциональной окрашенности, по наличию/отсутствию второстепенных членов), из осложненных предложений рассматриваются только предложения с однородными членами. Сложное синтаксическое целое приравнивается к тексту. Ряд программ

предусматривает формирование представления о сложном предложении и о предложении с прямой речью (Р. Н. Бунеев и др., А. В. Полякова, М. С. Соловейчик).

#### **2.4.1. Формирование представления о словосочетании**

Процесс формирования у младших школьников представления о словосочетании включает три этапа.

**Пропедевтический** этап – с периода обучения грамоте до введения термина *словосочетание* школьники в практической деятельности учатся устанавливать связи между словами в предложении на основе смысловой зависимости и с помощью вопросов. В период обучения грамоте учащиеся составляют предложения по сюжетной картинке или на заданную тему, распространяют предложения. В 1-2-ом классах используется составление предложения(-ий) из данных слов: слова предъявляются сначала в нужной форме, затем в начальной; деление непунктированного текста на предложения; позднее распространение главных членов предложения.

**Основной** этап связан с установлением функции словосочетания более точно называть предмет, признак, действие, с анализом структуры словосочетания (наличие главного и зависимого слова), введением термина и формулированием определения понятия *словосочетание*.

**Этап углубления знаний** о словосочетании и *совершенствования умений*, связанных с построением словосочетаний в практике устной и письменной речи, совпадает с изучением морфологических тем.

На основном этапе следует пронаблюдать особое положение словосочетания по отношению к слову и предложению. Словосочетание, как и слово, обозначает какое-либо понятие, но в отличие от слова является расчлененным обозначением этого понятия, «сложным названием», по словам В. В. Виноградова (*осень* – *поздняя осень, дождливая осень, золотая осень, писать* – *писать аккуратно, писать в тетради, писать сочинение*). Словосочетание лишено признаков предложения: не содержит утверждения или отрицания, не оформлено интонационно, следовательно, не является единицей общения. Коммуникативная роль словосочетания проявляется только через предложение, в его составе.

На этом же этапе выявляются особенности структуры словосочетания – наличие главного и зависимого слова (объектом наблюдения в начальной школе являются двухкомпонентные словосочетания). В дальнейшем при изучении морфологии учащиеся выделяют различные виды словосочетаний по главному слову: глагольные (*рисовать фломастером, подплыть к берегу, рассказывать сказку, говорить тихо*), именные (*забавная история, платье из шелка, мои друзья*), наречные (*очень высоко, слишком быстро, чересчур громко*) – в тех педагогических системах, где в курсе русского языка наречие изучается как часть речи.

Знания о словосочетании и умение устанавливать связи между словами в предложении по смыслу и по вопросу, правильно ставить вопрос от главного слова в словосочетании к зависимому являются базой для усвоения правописания падежных окончаний имен существительных и прилагательных, родовых окончаний имен прилагательных, способствуют правильному выбору предлога в предложных словосочетаниях (*выехать с площади, выехать со двора, выехать из города*). Анализируя сочетательные свойства слов разных частей речи, младшие школьники усваивают синтаксические отношения, выражаемые словосочетаниями (атрибутивные, объектные, обстоятельственные), что способствует совершенствованию грамматического строя речи детей.

Словосочетание функционирует в речи только в структуре предложения, поэтому целесообразно упражнения, в которых единицей анализа является словосочетание, завершать конструированием предложений и составлением текстов.

Организуя работу по изучению словосочетания, необходимо учитывать особенности этой синтаксической единицы. Во-первых, в языке есть нечленимые словосочетания, функционирующие как один член предложения: *Я взял в библиотеке три книги. Бабушка купила литр молока*. В учебнике же русского языка Т. Г. Рамзаевой (3 кл.) словосочетание определяется как синтаксическая единица, состоящая из двух слов, связанных между собой по смыслу, причем одно слово зависит от другого, т.е. объектом изучения являются членимые словосочетания, каждый компонент которых структурно и семантически достаточен для функционирования в роли отдельного члена предложе-

ния. Во-вторых, не каждая синтаксическая форма существительного управляется глаголом: в абсолютном начале предложения она обнаруживает синтаксическую независимость от глагола, т.к. распространяет оба главных члена: *В парке расцвели пионы*. В-третьих, целый ряд сочетаний слов не может быть отнесен к *словосочетаниям*. Это фразеологические единицы, сочетание подлежащего и сказуемого, ряд однородных членов, аналитические формы степеней сравнения прилагательных и наречий – *самый уютный, более скромно*, глагольные формы будущего сложного времени – *буду стараться*, сослагательного и повелительного наклонений – *читал бы, пусть говорит*. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что для работы над словосочетанием учителю необходимо подбирать дидактический материал, «чистый» в лингвистическом отношении.

В процессе изучения словосочетания (на основном этапе) выполняются следующие упражнения:

1) Разбор по членам предложения (установление смысловых и грамматических связей между словами предложения), выписывание словосочетаний:

*В зоопарке ребята видели детенышей енота.*

В предложении говорится о ребятах, (кто?) *ребята* – это подлежащее; что говорится о ребятах? ребята (что делали?) *видели* – это сказуемое; *ребята видели* – основа предложения; *видели* (где?) *в зоопарке* – второстепенный член предложения; *видели* (кого?) *детенышей* – второстепенный член предложения; *детенышей* (чьих?) *енота* – второстепенный член предложения.

2) Распространение предложения по вопросам или с опорой на модель предложения:

<i>Щебечут</i>	<i>воробы.</i>	<i>Щебечут</i>	<i>воробы.</i>
↓	↓	↓	↓
как?	где?	когда?	какие?
		вт.чл.	вт.чл.
		вт.чл.	вт.чл.

Например: *Утром за окном весело щебечут озорные воробы.*

3) Составление словосочетаний из данных слов. Ученик определяет, какое слово из данных будет в словосочетании главным, какое – зависимым; задает вопрос от главного слова к зависимому; ставит зависимое слово в нужную форму; записывает получившееся словосочетание: *солнечный, лучи; ровный, пло-*

*щадка; редкий, бабочка; теплый, день; подниматься, гора; сушить, солнце; беседовать, подруга.*

4) Составление словосочетаний путем подбора главного слова к данным зависимым словам. Для этого следует подобрать слово, подходящее по смыслу и по форме к данному: *извилистая, порожистая ...* (река); *топкое, таежное ...* (болото); *выглядывать, выпрыгивать ...* (из окна); *подходить, подъезжать ...* (к дому, к станции, к парку...).

5) Составление словосочетаний путем распространения главного слова: а) имени существительного именем прилагательным: *ветер – северный, резкий, теплый*; б) имени существительного именем существительным: *ваза – из керамики, письмо – от бабушки*; в) глагола именем существительным: *принести (кому?) бабушке, (что?) пирожки, (в чем?) в корзинке.*

6) Составление предложений с данными словосочетаниями.

#### **2.4.2. Изучение предложения в начальной школе**

Работа над предложением направлена на формирование представления о предложении как особой единице синтаксического уровня языка. Учащиеся осознают коммуникативную функцию предложения, сущности связи слов в словосочетании, особенно-сти главных и второстепенных членов, распространенных и нераспространенных предложений, однородных членов предложения, прямого и обратного порядка слов.

Значимость работы над предложением определяется тем, что на синтаксической основе осуществляется усвоение лексики (лексическое значение слова, особенности его употребления являются в словосочетании и предложении), морфологии (особенности изменения слов самостоятельных частей речи, правильное употребление предлогов, союзов для выражения синтаксических значений времени, места, одновременности, противопоставления и др.) и орфографии (например, правописание падежных окончаний именных частей речи, личных окончаний глаголов).

Обучение построению предложений, формирование умения использовать в речи предложения, различные по цели высказывания, по эмоциональной окраске, по структуре (нераспространенные / распространенные, простые / сложные, с однородными

членами предложения), развитие интонационных умений имеют большое значение для речевого развития учащихся.

Работа над предложением ведется в три этапа:

1) **Пропедевтический** (эмпирический) – с периода обучения грамоте до изучения структуры предложения. Учащиеся знакомятся с важнейшими особенностями предложения – выражает законченную мысль, произносится с интонацией завершенности; на интонационной основе учатся членить поток речи на предложения; получают представление о видах предложения по цели высказывания и по эмоциональной окрашенности, учатся оформлять предложение при записи; учатся различать в предложении слова, обозначающие, о ком или о чем говорится в предложении, что говорится об этом.

2) **Основной** (теоретический) – связан с формированием понятий *подлежащее, сказуемое, главные члены предложения, второстепенные члены предложения*. Школьники узнают, что предложения бывают распространенные и нераспространенные; учатся находить подлежащее и сказуемое, устанавливать связь второстепенных членов предложения с главными и другими второстепенными.

3) **Этап углубления знаний** о предложении и **совершенствования умений**, связанных с построением предложений в устной и письменной речи. При изучении морфологических тем устанавливаются средства выражения грамматической связи слов в предложении; начинается формирование понятия *однородные члены предложения* на основе выделения существенных признаков; организуются наблюдения за сложным предложением, предложением с прямой речью, с обращением.

В период обучения грамоте в процессе ознакомления с единицами речи школьники учатся на основе фонетических признаков (интонация законченности, межфразовая пауза) членить поток речи на предложения; узнают, что предложение состоит из слов и выражает законченную мысль; составляют предложения (тексты) по сюжетным картинкам, на заданную тему, из предложенных слов; строят схемы прослушанных или составленных предложений, отражая в модели количество слов; моделируют текст, указывая в нем количество предложений; на уроках письма учатся оформлять предложение в письменной речи.



На уроках русского языка происходит осознание предложения как основной синтаксической единицы, обладающей определенными семантическими, структурными и формальными признаками. Дети узнают, что предложения бывают разные по цели высказывания, но на этом этапе обучения объектом анализа традиционно являются только повествовательное и вопросительное предложения: определяется их функция в речи, формируются интонационные и пунктуационные умения. Важно, чтобы дети поняли, что и повествовательное, и вопросительное предложение произносится с интонацией законченности, т.е. с понижением тона в конце предложения, что интонация вопросительного предложения отличается сильным повышением тона на слове, содержащем смысл вопроса. Для наглядной иллюстрации этой закономерности целесообразно пронаблюдать особенности интонации двух предложений, одинаковых по лексическому составу, но разных по цели высказывания:

*В летние каникулы я поеду к бабушке.* ↘



*В летние каникулы я поеду к бабушке?* ↗

Далее формируется представление о побудительном предложении. С целью закрепления полученных знаний дети тренируются в нахождении в текстах предложений соответствующего вида, составляют повествовательные, вопросительные и побудительные предложения, учатся употреблять их в определенных речевых ситуациях.

Затем учащиеся знакомятся с восклицательными и невосклицательными предложениями. Важно пронаблюдать, что в восклицательном предложении говорящий может выражать не только чувство радости или восторга, но и другие эмоции, например, недоумение, раздражение, негодование и др. Необходимо показать ученикам, что восклицательным может быть любое предложение по цели высказывания. Например, *Сирень зацвела!* (предложение повествовательное восклицательное), *Ты не читал рассказы Драгунского?!* (предложение вопросительное восклицательное – говорящий не только спрашивает, но и выражает изумление), *Закрой наконец окно!* (предложение побудительное восклицательное – побуждая к действию, говорящий

выражает свое недовольство, раздражение, видимо, просьба повторяется не первый раз). Анализ подобного языкового материала поможет детям осознать, что существует две классификации предложений по разным основаниям: по цели высказывания и по эмоциональной окрашенности. В задачи учителя входит также формирование у детей умения различать повествовательную, вопросительную и восклицательную интонации, интонационно правильно оформлять повествовательные, вопросительные, восклицательные предложения при чтении и говорении, ставить знаки препинания в конце предложения, т.е. практические умения, становление которых начинается уже в период обучения грамоте при чтении текстов азбуки и выполнении упражнений прописи. Важно подвести школьников к осознанию того, что одно и то же предложение может произноситься с разной интонацией в зависимости от задачи говорящего: *Катя научилась играть в теннис?* (цель – спросить), *Катя научилась играть в теннис* (цель – сообщить о факте), *Катя научилась играть в теннис!* (цель – сообщить о факте и выразить радость по этому поводу).

Изучение структуры предложения и формирование умений синтаксического анализа начинается уже в первом классе. Затем школьники узнают, что в предложении есть слова, указывающие, о ком или о чем говорится в предложении и что говорится о предмете речи, что эти слова называются главными членами предложения, учатся выделять главные члены, подчеркивают их и осознают главные члены как основу предложения. Термины *подлежащее* и *сказуемое* вводятся позднее. Подлежащее и сказуемое определяются на смысловой основе (о ком, о чем говорится в предложении; что говорится о ...) и по вопросу (кто? что? что делает? что сделал?). Иногда при выделении подлежащего младшие школьники пользуются только смысловым признаком, считая подлежащим слово, указывающее, о чем (о ком) говорится в предложении. Например, в предложении *В саду зацвели яблони* дети могут определить как подлежащее словоформу *в саду*, потому что в предложении говорится о саде (ошибка спровоцирована несовпадением актуального и формального членения предложения). В ряде случаев ученики выделяют подлежащее только по вопросу и считают подлежащим прямое до-

полнение. Например, в предложении *Пение птиц разбудило лес от зимнего сна* школьники, пользуясь вопросом *что?*, могут принять за подлежащее слово *лес*. Чтобы предупредить подобные ошибки, надо показать детям, считает Г. А. Фомичева, что при выделении главных членов предложения нужно ориентироваться не только на их значение (о чем говорится? что говорится?), но и на вопрос, который можно задать и от подлежащего к сказуемому, и от сказуемого к подлежащему; или к предполагаемому подлежащему следует задать двойной вопрос. Если слово отвечает на вопросы именительного падежа (кто? что?), оно является подлежащим; если слово отвечает на вопросы винительного падежа (кого? что?), оно является второстепенным членом предложения. М. С. Соловейчик предлагает задавать вопросы сразу к подлежащему и сказуемому: *кто? (что?) – что делает?* – и «оба главных члена отзовутся».

Представление о второстепенных членах предложения учащиеся получают на этапе обогащения понятия *предложение* новыми признаками. Как правило, в школьном учебнике дано самое общее определение второстепенных членов предложения: второстепенными называются члены предложения, которые не являются подлежащим и сказуемым. Традиционно в начальной школе не стоит задача раскрыть понятие второстепенного члена предложения, необходимо одно: научить отличать главные члены от всех других компонентов предложения. Однако с функцией второстепенных членов (поясняют подлежащее, сказуемое или второстепенный член) учащиеся знакомятся при распространении основы предложения, установлении связей между словами в предложении.

С целью формирования синтаксических умений проводятся специальные упражнения: нахождение в предложении главных и второстепенных членов, выписывание из предложений второстепенных членов со словами, от которых они зависят, распространение предложений, конструирование предложений из данных слов, по модели, моделирование предложений, синтаксический анализ.

При проведении синтаксического анализа в комплексе реализуются языковые умения, формируемые у младших школьников при изучении предложения. Синтаксический анализ прово-

дится в два этапа: 1) коммуникативная характеристика предложения: по цели высказывания, по эмоциональной окраске, 2) разбор по членам предложения. Например, рассуждения ученика при проведении синтаксического анализа могут быть такими: *Причудливые облака торопливо плывут по серому небу. – В предложении сообщается об облаках, оно повествовательное. Автор не выражает своих чувств, значит предложение невосклицательное. В предложении говорится об облаках, (что?) облака – это подлежащее, подчеркиваю одной чертой. Облака (что делают?) плывут – это сказуемое, подчеркиваю двумя чертами. Ищу слова, поясняющие подлежащее: облака (какие?) причудливые – второстепенный член предложения. Ищу слова, поясняющие сказуемое: плывут (где?) по небу – второстепенный член предложения; плывут (как?) торопливо – второстепенный член предложения. Осталось слово серому, ищу, с каким словом оно связано: по небу (какому?) серому – второстепенный член, который поясняет дугой второстепенный член предложения.*

Запись в тетради может быть такой:

ВТ.ЧЛ.

ВТ.ЧЛ.

ВТ.ЧЛ.

ВТ.ЧЛ.

*Причудливые облака торопливо плывут по серому небу.*

Нельзя предлагать для синтаксического анализа предложения с составными формами сказуемого, с аналитическими формами будущего времени, с синтаксически связанными сочетаниями, выполняющими функцию одного члена предложения. В дидактический материал для синтаксического анализа во 2 и 3 классах рекомендуется включать предложения с однородными подлежащими (*Дети и взрослые радуются первому снегу*), однородными сказуемыми (*Медвежонок испугался и влез на дерево*), однородными второстепенными членами предложения (*В траве, в кронах деревьев прячутся от жары насекомые*). Дети наблюдают, что при одном подлежащем может быть несколько сказуемых, при одном сказуемом – несколько подлежащих или несколько второстепенных членов предложения, отвечающих на одинаковый вопрос, обращается внимание на знаки препинания между ними. Таким образом накапливаются представления, которые помогут ребенку в усвоении последующих тем курса.

Дальнейшее углубление понятия *предложение* осуществля-

ется в процессе изучения однородных членов предложения. Понятие *однородные члены предложения* формируется на логической, структурно-синтаксической и интонационной основе. Устанавливая связи между словами в предложении, школьники узнают, что однородные члены выполняют одинаковую синтаксическую функцию (отвечают на один и тот же вопрос) и совместно относятся к одному слову; знакомятся со средствами выражения однородности: интонацией перечисления и сочинительными союзами *и, а, но*; наблюдают, что однородными могут быть и главные, и второстепенные члены предложения. Формируется умение правильно интонировать предложения с однородными членами, воспроизводя интонацию перечисления, составлять знаки препинания в однородном ряду с союзной и бессоюзной связью. Осознанному овладению понятием *однородные члены предложения* способствуют такие упражнения: чтение и произнесение предложений с однородными членами, вычленение их из текста, составление предложений с однородными членами, графический диктант, синтаксический анализ.

Сложные предложения и предложения с прямой речью как правило в начальной школе не изучаются. Однако младшие школьники и в устной, и в письменной речи их употребляют, поэтому возникает потребность выяснить структуру таких предложений и особенности их употребления. Это можно сделать при подготовке к изложениям и сочинениям, в процессе анализа ошибок, допущенных детьми в самостоятельных творческих работах.

Углубление знаний о предложении происходит при изучении частей речи, т.к. синтаксис и морфология тесно связаны как две стороны грамматического строя языка. Осознание учащимися связей категорий морфологии и синтаксиса обеспечивает более глубокое усвоение собственно морфологического материала через раскрытие синтаксического поведения частей речи.

В процессе формирования синтаксических понятий школьники знакомятся с элементами пунктуации. Наряду с графикой и орфографией пунктуация является важнейшим средством оформления письма. Она помогает автору наиболее понятно «уложить» информацию в тексте, а читающему пунктуация помогает более быстро и точно эту информацию «считывать».

### Задания для самостоятельной работы

1. Определите круг синтаксических понятий, изучаемых в начальных классах (рассмотрите учебники русского языка разных авторов), их содержание и объем.

2. Какие существенные признаки синтаксических понятий усваиваются младшими школьниками? Отражены ли эти признаки в определениях учебника? Найдите в 2-х различных учебниках соответствующие страницы.

3. Проанализируйте в сопоставительном плане в разных учебниках русского языка разделы, посвященные изучению словосочетания и предложения. Какие виды упражнений преобладают в каждом из учебников? Какие методические выводы можно сделать на основании анализа?

4. Составьте фрагмент урока изучения нового материала по теме «Виды предложений по цели высказывания». Обоснуйте методику работы: какие этапы должны быть в уроке, каково их содержание и чем это обусловлено; какие существенные признаки понятия должны усвоить дети, на каком языковом материале лучше провести наблюдение и почему.

5. Прочитайте фрагмент урока русского языка во 2 классе. Определите его тему, сформулируйте задачи. Выделите и назовите этапы работы. Оцените логику построения урока, использованные учителем приемы обучения и дидактический материал, насколько точны вопросы учителя и формулировки определений.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Придумайте повествовательное предложение.</li> <li>– Вопросительное.</li> <li>– Восклицательное.</li> <li>– Составьте предложение со словом <i>бабушка</i>.</li> <li>- Какое это предложение по цели высказывания?</li> <li>- Запишите это предложение в тетрадь, подчеркните орфограммы.</li> <li>- О ком говорится в предложении?</li> <li>- Подчеркните одной чертой слово <i>ба-</i></li> </ul>	<p>(Приводят примеры соответствующих предложений.)</p> <p>- Бабушка живет в деревне.</p> <p>Повествовательное.  <i>Бабушка живет в деревне.</i>          (Один ученик работает у доски.)          - О бабушке.</p> <p><i>Бабушка живет в деревне.</i></p>

<p><i>бушка.</i></p> <p>– Что говорится о бабушке? Бабушка <i>что делает?</i></p> <p>– Подчеркните слово <i>живет</i> двумя чертами.</p> <p>– Слова <i>бабушка</i> и <i>живет</i> – главные члены предложения.</p> <p>– Как вы думаете, почему их так назвали?</p> <p>– Главными называются члены предложения, без которых предложение построить нельзя. У них есть свои названия. Слово <i>бабушка</i> – <b>подлежащее</b>, слово <i>живет</i> – <b>сказуемое</b>.</p> <p>– Зачем в предложении нужно подлежащее?</p> <p>– А какова роль сказуемого?</p> <p>– Попробуйте ответить на вопрос: Какой член предложения называется подлежащим?</p> <p>– Какой член предложения называется сказуемым?</p> <p>– Давайте проверим, правильность ваших ответов. В учебнике на стр. ... прочитайте о том, какой член предложения называется подлежащим, а на стр. ... прочитайте о сказуемом.</p>	<p>- Живет.</p> <p><u>Бабушка</u> <u>живет</u> в деревне.</p> <p>Варианты ответов детей.</p> <p>(На доску вывешиваются таблички со словами-терминами. Дети прочитывают их хором.)</p> <p>- Называет того, о ком говорится в предложении.</p> <p>- Говорит, что делает подлежащее.</p> <p>- Подлежащее – это главный член предложения. Оно называет того, о ком говорится в предложении.</p> <p>- Сказуемое говорит о том, что делает подлежащее.</p> <p>(Дети самостоятельно читают материал учебника.)</p>
---	---

Какие методические ошибки допустил учитель? Внесите в содержание урока необходимые изменения, завершите этот этап урока.

6. Одним из синтаксических упражнений традиционно является разбор по членам предложения. Охарактеризуйте этот вид упражнения: его назначение, содержание на разных этапах обучения, последовательность характеристик предложения. Приведите образцовый ответ ученика при разборе следующего предложения: *На кустах сирени появились мелкие листочки.*

7. Какие из предложений данного текста нельзя предлагать учащимся начальной школы для синтаксического анализа?

*Весна в этом году ранняя. Обычно в апреле прохладно, а в этом году тепло, как в мае.*

*На деревьях появились нежные клейкие листочки. На березе они еще мелкие, а на тополе уже крупные, блестящие. Землю покрыла молодая яркая травка. Радостно смотреть на первую зелень.*

8. Прочитайте фрагмент урока, сформулируйте его тему. В каком классе она изучается? Определите задачи представленного этапа работы, оцените выбор приемов обучения. Постройте схемы предложений, которые составляются в ходе работы. Учитывает ли педагог при разработке урока возраст детей? Обоснуйте свой ответ. Как Вы считаете, следует ли внести в деятельность учителя какие-либо коррективы? Почему? Завершите этот этап урока.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Прочитайте предложение, записанное на доске.</p> <p><i>Заканчивается лето уже медленно кружатся в воздухе сухие листья в пожелтевшей траве стоят крепкие боровики, подосиновики, сыроежки.</i></p> <p>– Почему вы решили, что записано несколько предложений? Ведь запись оформлена как одно предложение: начинается с большой буквы, в конце стоит точка.</p> <p>– Совершенно верно. Я рада, что у меня такие внимательные ученики.</p> <p>– Скажите, как отделяется одно предложение от другого в устной речи и на письме.</p> <p>– Какие еще знаки препинания могут стоять в конце предложения?</p> <p>– А от чего зависит выбор знака в конце предложения?</p>	<p>(Дети читают запись и отмечают, что на доске записано не одно, а несколько предложений.)</p> <p>– В этой записи сформулировано несколько мыслей. Каждая должна быть записана как отдельное предложение, потому что предложение выражает законченную мысль.</p> <p>– В устной речи – паузой, а на письме чаще всего точкой.</p> <p>– Вопросительный знак, восклицательный знак.</p> <p>– Если предложение повествовательное и в нем не выражаются никакие чувства, то в конце ставится точка.</p> <p>– Если предложение вопросительное, то в конце ставится</p>



<p>– Прочитайте запись на доске с нужной интонацией.</p> <p>– Спишите предложения, правильно оформляя их начало и конец. В каждом предложении подчеркните главные члены.</p> <p>– Что интересного заметили в последнем предложении?</p> <p>– Верно. Автор перечисляет, какие грибы выросли в лесу.</p> <p>– Составьте схему этого предложения.</p> <p>– А теперь давайте на схеме покажем, что все подлежащие связаны с одним и тем же сказуемым.</p> <p>– Сегодня мы с вами будем анализировать предложения, в которых что-то перечисляется. Узнаем, как называются слова, оформляющие перечисление.</p> <p>– Прочитайте предложения.</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Голубая речка мчалась.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Речка журчала.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Речка звенела.</i></p> <p>– Чем они похожи?</p> <p>– Как можно сказать иначе, чтобы избежать повторения?</p> <p>– Запишите предложение, разберите по членам предложения, составьте схему этого предложения. (Предложение записывается на доске.)</p> <p>– Чем интересно это предложение?</p>	<p>вопросительный знак.</p> <p>– Еще в конце предложения может стоять восклицательный знак. Если автор хочет выразить радость, сильное удивление или приказывает.</p> <p>(Один ученик выполняет задание у доски, затем класс проверяет его работу.)</p> <p>– В нем три подлежащих. В предложении говорится о боровиках, о подосиновиках, о сыроежках.</p> <p>– Во всех предложениях говорится о речке.</p> <p>– Голубая речка мчалась, журчала, звенела.</p> <p>– В предложении три сказуемых, которые связаны с одним подлежащим.</p>
---	--

<p>– Что перечисляется в этом предложении?</p> <p>– Покажем на схеме, что все сказуемые связаны с одним и тем же подлежащим.</p> <p>– Вы обратили внимание на то, что несколько подлежащих при одном сказуемом и несколько сказуемых при одном подлежащем произносятся с особой интонацией? Такая интонация называется интонацией перечисления. Прочитайте два последних предложения, соблюдая интонацию перечисления.</p> <p>– Подлежащие и сказуемые в предложениях, которые мы анализировали, называются однородными членами предложения (записывается на доске тема урока).</p> <p>– Попробуйте ответить на вопрос: Какие члены предложения называются однородными?</p> <p>– Давайте проверим, правильно ли мы ответили на вопрос. Прочитайте в учебнике, какие члены предложения называются однородными.</p> <p>– Как вы думаете, однородными могут быть только главные члены предложения? Докажите.</p>	<p>– Перечисляются действия, которые совершает речка.</p> <p>мчалась речка (что делала?) журчала звенела</p> <p>Дети читают предложения вслух (несколько учеников).</p> <p>Варианты ответов детей.</p>
---	--

9. Понятие можно считать сформированным в том случае, если ребенок действует не формально, не механически, а вполне осознанно. Выработка таких осознанных действий невозможна без проблемных ситуаций, специальных заданий-«ловушек». Для создания таких проблемных ситуаций можно предъявлять:

1) несколько точек зрения и вопрос «С кем ты согласен?» (при этом среди точек зрения могут быть одна-две или даже все ошибочные);

2) ложное утверждение (если ребенок начинает опровергать утверждение, произнесенное учителем, это свидетельствует о

формировании критичности его мышления);

3) ошибочное решение вопроса, неправильный способ действия (при этом важно не только обнаружить ошибку, но и обсудить, чего не знал, не умел сделать тот, кто допустил ошибку);

4) дидактический материал, не позволяющий успешно справиться с заданием без осознанного выполнения всех необходимых действий).

Проиллюстрируйте названные способы создания проблемных ситуаций примерами заданий из учебников А. В. Поляковой, В. В. Репкина, Р. Н. Бунеева и др. или составьте задания самостоятельно (рассмотрите разделы «Состав слова», «Части речи», «Предложение»).

### ***Дополнительная литература***

Буланова С. Ю. Усвоение младшими школьниками синтаксических структур сложных предложений // Нач. школа. 2011. № 11.

Перевозчикова В. В. Развитие логического мышления младших школьников в процессе изучения темы «Предложение» // Нач. школа. 2007. № 8.

Перцева Н. К. Сопоставление предикативной связи и связи непредикативной как единство различения предложения и словосочетания // Нач. школа. 2012. №3.

Рябушко В. И. Однородные члены предложения с союзами и без союзов // Нач. школа. 2012. №6.

Фомичева Г. А. Предложение // Методика грамматики и орфографии. М., 1975.

Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. М., 1981.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. В чем специфика языковых понятий? Каковы трудности их усвоения младшими школьниками?

2. Раскройте условия успешного формирования языковых понятий.

3. В чем значение изучения грамматики? Назовите задачи обучения грамматике в начальной школе.

4. Содержание начального обучения грамматике в разных педагогических системах.

5. Задачи и содержание работы по теме «Состав слова».

6. Раскройте содержание работы над морфемным составом слова на разных этапах обучения.

7. Виды словообразовательных упражнений, методика их проведения.

8. Каковы общие требования к проведению различных видов языкового анализа?

9. Методика проведения разбора слова по составу.

10. Задачи и содержание работы по морфологии в начальной школе.

11. Как происходит ознакомление с системой частей речи и принципами их выделения в русском языке?

12. Этапы изучения частей речи в начальной школе.

13. Задачи и содержание работы по теме «Имя существительное». Методика ознакомления с категориями рода, числа и падежа существительных.

14. Задачи и содержание работы по теме «Имя прилагательное». Методика ознакомления с категориями рода, числа и падежа прилагательных.

15. Задачи и содержание работы по теме «Глагол». Методика ознакомления с категориями времени и лица глагола.

16. Методика проведения морфологического анализа.

17. Задачи и содержание работы по теме «Местоимение» в начальной школе. Методика формирования представления о местоимении.

18. Методика формирования представлений о служебных частях речи.

19. Грамматические упражнения.

20. Задачи и содержание работы по синтаксису в начальной школе.

21. Методика формирования знаний о словосочетании.

22. Система работы над предложением. Каковы задачи и содержание работы на разных этапах обучения?

23. Содержание и последовательность синтаксического анализа предложения.

24. Охарактеризуйте структуру и содержание урока введения языкового понятия.

25. Какова роль знаний и умений по словообразованию и грамматике в овладении правописанием?

### Глава 3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Важнейшим направлением обучения русскому языку в начальной школе является формирование у младших школьников навыков грамотного письма, т.е. письма, соответствующего нормам современного правописания.

Грамотное письмо включает соблюдение правил графики, орфографии и пунктуации. Правила графики усваиваются первоклассниками в период обучения грамоте. Правила постановки знаков препинания (пунктуация) базируются на понимании синтаксических отношений и знании структуры предложений, поэтому изучаются уже в основной школе. В начальном курсе русского языка предусмотрено формирование только элементарных пунктуационных умений: умения оформлять конец предложения в зависимости от его вида по цели высказывания и интонации и умения ставить знаки препинания при однородных членах в простейших случаях (без союзов и с союзами *и, а, но*). В то же время содержание обучения орфографии в начальных классах школы включает изучение большого количества правил правописания, представляющих разные разделы русской орфографии, и формирование базовых орфографических умений, составляющих основу грамотности учащегося. Таким образом, обучение грамотному письму в начальной школе предусматривает прежде всего формирование знаний и умений по орфографии.

**Методика обучения орфографии** – раздел методики преподавания русского языка, который изучает процесс овладения орфографией и определяет методы формирования орфографических знаний и умений у младших школьников.

#### 3.1. Научные основы методики обучения орфографии

Овладение правилами графики – необходимое условие грамотного письма, но недостаточное, так как правила графики во многих случаях не обеспечивают единообразного написания слова. Так, слово *[п'итак]* в соответствии с правилами графики может быть записано по-разному: *пятак, питак, петак, питаг, петаг, пятаг* – в любом из случаев прочитаем *[п'итак]*. В то же время именно единообразие написаний, их соответствие определенной норме помогает читающему легко понимать читаемое.

Выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой, осуществляется по правилам орфографии.

**Орфография** – 1) исторически сложившаяся система единообразных написаний, которая используется в письменной речи; 2) правила, устанавливающие единообразие способов передачи речи на письме; 3) раздел языкознания, изучающий и разрабатывающий систему правил, обеспечивающих единообразие написаний.

Для безошибочной записи слова *пятак* необходимо знать два правила русской орфографии: правило обозначения безударных гласных в корне слова и правило обозначения парных по звонкости-глухости согласных на конце слова. Это означает, что в этом слове две орфограммы: *пятак*.

**Орфограмма** – графический знак, который не определяется однозначно произношением и выбирается из ряда возможных (допускаемых графикой) по правилу. Например:

*На березке – у березки*

*За околицей луг – На грядке луг*

*Быстро растворяется – быстрорастворимый*

*Летит орел – город Орел*

В системе правил русской орфографии имеется 5 разделов:

1) Передача буквами фонемного состава слов (например, правописание гласных и согласных в корнях, приставках, суффиксах, окончаниях слов разных частей речи; правописание разделительных *Ь* и *Ъ* и мн.др.).

2) Слитные, раздельные и дефисные написания (например, раздельное написание предлогов со словами, правописание сложных слов, правописание частицы НЕ с разными частями речи и др.).

3) Употребление прописных букв (например, правописание имен собственных, употребление прописной буквы в начале предложения и др.).

4) Способы переноса слов с одной строки на другую.

5) Графические сокращения слов.

Большая часть правил относится к первому разделу и определяет выбор буквы для обозначения звукового (фонемного) состава слова. Правила этого раздела образуют систему и соотносятся с определенными принципами, регулирующими выбор

буквы в каждом конкретном случае. Так, казалось бы, совершенно разные правила: правописание непроизносимых согласных в корне слова (*известтный*) и правописание безударных гласных в падежных окончаниях имен существительных (*на парте*) – соответствуют одному принципу и требуют при проверке написания поставить фонему в сильную позицию (*известтный – известие, на парте – на луне*).

Принципы передачи буквами фонемного состава слов:

- 1) морфологический – единообразие написания морфем;
- 2) фонематический – обозначение буквой фонемы по ее основному варианту (при трактовке понятия «фонема» согласно МФШ);
- 3) фонетический – обозначение буквой неосновного варианта фонемы в соответствии с произношением;
- 4) традиционный – написание соответствует традиции, исторически закреплено;
- 5) дифференцирующие написания помогают передать различия в значении слов-омонимов (*туш – тушь, компания – кампания*).

Методика обучения различным типам написаний (т.е. соответствующим различным принципам орфографии) разная: от типа написания зависит основной способ его усвоения, а значит, выбор методов и приемов обучения, подбор дидактического материала и способ его предъявления.

Кроме того, существуют разные методические системы обучения орфографии в начальной школе в зависимости от того, на какой теоретической основе строится обучение: морфологической или фонематической. Каждый из этих двух принципов может рассматриваться как основной, ведущий принцип русской орфографии. При морфологической трактовке основного принципа обучение должно прежде всего опираться на демонстрацию единообразного написания морфем, на знания ученика о морфемной структуре слова. При таком подходе орфографические правила изучаются в тесной связи с изучением грамматики, учащиеся начинают сознательно решать орфографические задачи только после изучения состава слова. Такая система обучения орфографии представлена, например, в учебниках Т. Г. Рамзаевой, Р. Н. Бунеева и др.

Обучение же правописанию на фонематической основе требует в первую очередь опоры на анализ звукового состава слова и оценку позиции звука (сильной или слабой), раскрытия для учеников главной закономерности русского письма – буква определяется по звуку (фонеме) в сильной позиции. Так строится обучение правописанию по учебникам В.В. Репкина, М.С. Соловейчик и др.

Если выбор написания, соответствующего орфографической норме, происходит автоматически и не отвлекает внимания пишущего от содержания и речевого оформления высказывания, это означает, что у него сформирован орфографический навык.

По своей природе ***орфографический навык*** представляет собой автоматизированный компонент письменной речи, который возникает на основе сознательного действия по поиску правильного варианта написания из числа допускаемых графикой и постепенно в процессе упражнений автоматизируется. Даже при достижении автоматизма взрослый грамотный человек в случае необходимости может сознательно контролировать правильность орфографической стороны письма, обосновывая выбор варианта написания. Конечно, орфографический навык может формироваться и на основе запоминания правильного написания слов в процессе длительных упражнений в списывании, но такой способ усвоения правописания не является продуктивным и может использоваться лишь как вспомогательный, для тех написаний, которые не подчиняются правилам.

Современная методика обучения орфографии опирается на положение о целесообразности сознательного усвоения правописания, которое было обосновано в трудах Д. Н. Богоявленского; Н. С. Рождественского; С. Ф. Жуйкова и др.

***Сознательное орфографическое действие*** – это целенаправленное действие пишущего по обоснованному выбору написания, которое осознается им как неоднозначное. Следовательно, независимо от типа орфограммы сознательное орфографическое действие включает две ступени: постановку орфографической задачи и ее решение (П. С. Жедек). Постановка орфографической задачи предполагает обнаружение орфограммы по общим опознавательным признакам и определение типа орфограммы по частным, характерным именно для этой орфограммы



признакам. Решение орфографической задачи включает выбор способа проверки в соответствии с типом орфограммы, установление последовательности проверки в общем виде, применение правила к конкретному случаю и написание буквы-орфограммы (см. табл. 5).

Таблица 5

### Структура сознательного орфографического действия

По П. С. Жедек	По М. Р. Львову
Постановка орфографической задачи	нахождение орфограммы
	определение типа орфограммы
Решение орфографической задачи	выбор способа проверки орфограммы
	установление последовательности проверки
	осуществление проверки
	написание буквы-орфограммы

В содержание обучения правописанию в начальной школе входит формирование у детей сознательных орфографических действий применительно к определенному программой кругу орфограмм. На основе этих действий формируются орфографические умения, предполагающие определенную (разную для разных орфограмм) степень автоматизации. Полная автоматизация за время обучения в начальной школе может быть достигнута только в правописании самых частотных слов, а также в применении простейших правил, не требующих грамматического анализа (правописание ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ; ЧК, ЧН и т.п.).

Осознание способов обнаружения и проверки орфограмм – не единственный способ усвоения грамотного письма.

В образовании навыка правописания большую роль играет также запоминание орфографического образа слова, которое является результатом внимания к буквенному составу слова и его многократной записи. Во-первых, имеются традиционные написания, которые не могут быть проверены по правилу и требуют либо опоры на память, либо обращения к словарю. Во-вторых, в начальной школе изучается ограниченный круг правил, и многие проверяемые написания младший школьник проверить не может. Если такое написание встречается в актуаль-

ных для ребенка и часто употребляемых им словах, то оно тоже запоминается. Например, в словах *растение*, *чёрный*, *жёлтый* подчеркнутые орфограммы являются проверяемыми, но младшим школьником они запоминаются. Такие слова включаются обычно в орфографический минимум для начальной школы – список так называемых словарных слов, написание которых ученик должен запомнить. Кроме того, некоторые проверяемые написания легче запомнить, чем проверять. В приставке слова *надписать* две проверяемые орфограммы: орфограмма безударного гласного (проверка – *надпись*) и парного по звонкости-глухости согласного (проверка – *надрезать*), однако при записи этого или других слов с данной приставкой мы просто припоминаем, как пишется эта приставка – *НАД*. Поскольку количество приставок в русском языке невелико, можно просто запомнить перечень приставок, которые всегда одинаково передаются на письме, и руководствоваться этим при записи слов с такими приставками. Следовательно, создание в процессе обучения русскому языку условий для запоминания буквенного и морфемного состава слов имеет исключительную важность для становления орфографических навыков младших школьников.

Одно из таких условий – внимание к орфографическому облику слова, которое во многом является результатом сопоставления звучания и написания слов и осознания факта их возможного несовпадения. Поэтому в самом начале обучения письму, когда ребенок еще не знает правил правописания и не накопил в своей памяти эталонов-образцов правильного написания слов, он может усваивать правописание, устанавливая соответствие между звуковым и буквенным составом записываемых слов.

Таким образом, можно выделить три основных способа усвоения грамотного письма:

- соотнесение звукового и буквенного состава слова;
- запоминание буквенного и морфемного состава слова;
- применение орфографических правил (М. Р. Львов).

Опора в обучении правописанию на тот или иной способ его усвоения зависит от характера усваиваемой орфограммы и этапа обучения. Например, первоклассники, не имея необходимых для применения правил орфографии знаний по грамматике, могут учиться писать грамотно, обращая внимание на соотношение

звуков и букв в слове («*слышится [а], а писать надо О*») и запоминая особенности написания слов. А ученику третьего класса нет необходимости запоминать написание большинства орфограмм в корнях слов, так как он уже может, применяя правило, проверить их написание. В то же время непроверяемые орфограммы независимо от этапа обучения нужно запоминать.

В процессе обучения все способы усвоения правописания выступают во взаимодействии. Так, любое написание по правилу требует и анализа соотношения звучания и написания, и работы памяти, а написания непроверяемые лучше запоминаются при условии осознания наличия орфограммы и отнесения ее к определенной категории, что требует установления звукобуквенных соответствий и связей со сходными проверяемыми случаями.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Какие разделы орфографии представлены в начальном курсе русского языка? Составьте таблицу, опираясь на одну из программ по русскому языку для начальной школы (примерную или любую авторскую).

Раздел орфографии	Правила, изучаемые в начальной школе
Передача буквами фонемного состава слов	
Слитные, раздельные и дефисные написания	
Употребление прописных букв	
Способы переноса слов	
Графические сокращения	

2. Определите, какой принцип лежит в основе каждого из изучаемых в начальной школе правил правописания.

3. Раскройте структуру сознательного орфографического действия. Покажите на примере, какие операции производит пишущий при полностью осознаваемом действии выбора буквы

- 1) парного по звонкости-глухости согласного в слове *пятак*;
- 2) безударного гласного в слове *пишет*;
- 3) безударного гласного в слове *видел*;
- 4) неизменяемого согласного в слове *известный*.

4. Назовите способы усвоения грамотного письма. Почему сознательное применение орфографических правил не может быть единственной основой для усвоения русского правописа-

ния? На примере какой-либо орфограммы покажите, что ее усвоение происходит на основе и при взаимодействии всех способов усвоения правописания.

### ***Дополнительная литература***

Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.

Граник Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3.

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992. С. 53-62.

Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., 1998.

Панов М. В. Теория письма. Орфография // Современный русский язык / Под ред. В. В. Белошапковой. М., 1989. С.151-164.

Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960.

## **3.2. Содержание обучения орфографии в начальной школе**

Целью обучения орфографии является формирование у учащихся прочных навыков правописания. Для достижения этой цели в процессе обучения необходимо создать **условия**, способствующие освоению такого сложного вида деятельности, как орфографически правильное письмо. К этим условиям относятся:

- 1) мотивация овладения грамотным письмом;
- 2) понимание языковых значений;
- 3) внимание к буквенному и морфемному составу слова, развитие зрительной памяти;
- 4) овладение умениями, на которых базируется применение орфографических правил (фонетического, морфемного, морфологического и синтаксического анализа);
- 5) осознание совершаемых орфографических действий и способов их осуществления, овладение навыками самоконтроля при письме;
- 6) достаточное количество, правильный отбор и организация орфографических упражнений, обеспечивающих автоматизацию орфографических умений.

Содержание обучения орфографии определяется с учетом структуры сознательного орфографического действия и включа-

ет формирование **обобщенных орфографических умений**:

- 1) умения обнаруживать орфограммы;
- 2) умения определять тип орфограммы и выбирать способ ее проверки;
- 3) умения проверять орфограмму по словарю или по правилу;
- 4) умения контролировать орфографическую правильность письма.

Перечисленные умения формируются на сознательной основе, поэтому в содержание обучения входят также орфографические знания, составляющие ориентировочную основу этих умений. Умение обнаруживать орфограммы базируется на понятии об орфограмме как знаке, не определяемом однозначно по слуху, и знании об общих опознавательных признаках большинства орфограмм (слабой позиции фонемы, определенных звуках и звукосочетаниях, сигнализирующих о наличии орфограммы). Для формирования умения определять тип орфограммы и выбирать способ проверки необходимы знания о частных опознавательных признаках орфограмм определенного типа и знание проверяемых / непроверяемых орфограмм, изученных / неизученных орфограмм. Умение проверять орфограммы по словарю требует знания о назначении и устройстве орфографического словаря, умение проверять орфограммы по правилу – знания правил правописания и способов их применения. Умение контролировать орфографическую правильность письма синтезирует все перечисленные выше орфографические знания и умения.

Таким образом, содержание обучения орфографии в начальных классах представляет собой систему обобщенных орфографических умений и орфографических знаний, создающих ориентировочную основу для этих умений (см. табл. 7).

Таблица 7

**Содержание обучения орфографии в начальной школе**

<b>Орфографические умения</b>	<b>Орфографические знания</b>
Обнаруживать орфограммы	Орфограмма Общие опознавательные признаки орфограмм
Определять тип орфограммы и выбирать в соответствии с	Частные опознавательные признаки орфограмм

типом орфограммы способ ее проверки	Проверяемые – непроверяемые орфограммы Изученные – неизученные орфограммы
Проверять орфограмму 1) по словарю 2) по правилу	Орфографический словарь Орфографические правила (перечень определен в программе) Алгоритмы действий по правилам Эффективные способы проверки (для некоторых орфограмм)
Контролировать орфографическую правильность письма	(синтез всех перечисленных выше знаний и умений)

Указанные орфографические умения и знания являются обобщенными, и их содержание конкретизируется применительно к определенной орфограмме или группе орфограмм и к этапу обучения.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Назовите условия успешного обучения младших школьников грамотному письму. Обоснуйте каждое из условий, опираясь на знание природы орфографического навыка и способов его усвоения.

2. В упражнениях учебника М. С. Соловейчик и др., главная цель которых не связана с формированием орфографических умений учащихся, часто можно встретить такие формулировки вопросов и заданий:

1) Легко понять, что Антон написал? Почему? Исправь опiski и ошибки. Какие правила Антон еще не умеет применять?

2) Пиши вежливо, без ошибок, чтобы не было неудобно. Не забудь проверить.

3) ...ты будешь надписывать конверт. Сделать это нужно без ошибок, а то письмо потеряется.

4) Не показывай никому работу, не проверив ее.

Какую цель преследовали составители учебника, включая в речевые по своей направленности упражнения такие задания?

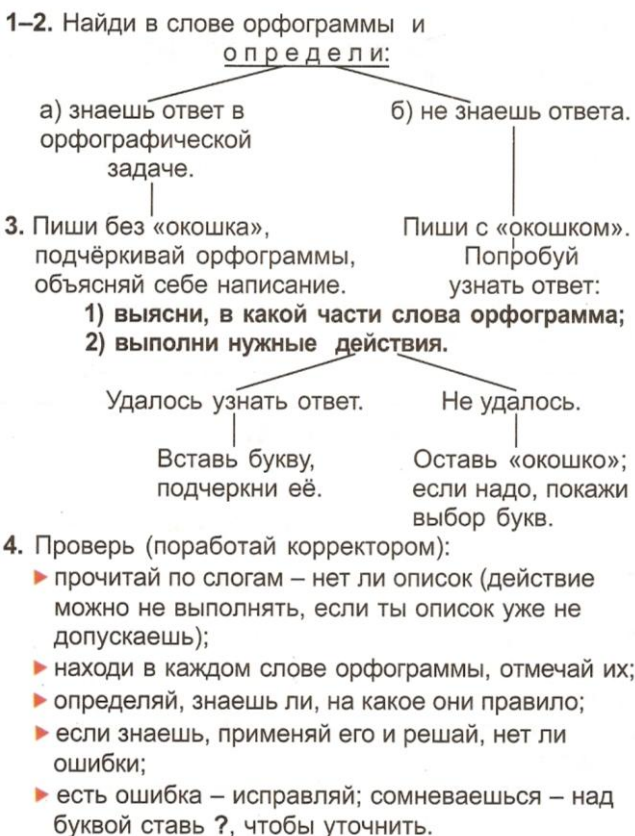
3. Чем обусловлено включение орфографического материала в грамматические темы? Покажите на примере 3-4 разных орфограмм, что освоение орфографического действия требует лин-

гвистических знаний и умений по фонетике, морфемике, морфологии и синтаксису.

4. Познакомьтесь с памяткой «Как писать без ошибок?» из учебников русского языка М. С. Соловейчик и др. Какие орфографические умения будут формироваться у учеников, если они будут действовать при письме в соответствии с этой памяткой?

### Как писать без ошибок?

Памятка<sup>4</sup>.



5. Пользуясь разными программами и учебниками русского языка для начальной школы, составьте перечень орфограмм, с которыми знакомятся ученики. Сравните не только получившиеся списки, но и последовательность предъявления орфогра-

фических фактов и соответствующих правил правописания.

б. Конкретизируйте содержание обобщенных орфографических умений для указанных орфограмм применительно к разным этапам обучения: 1) правописание безударных гласных в корне слова; 2) правописание безударных гласных в окончаниях существительных; 3) правописание мягкого знака на конце существительных после шипящих.

### ***Дополнительная литература***

Арямова О. С. Лексико-семантическая работа в процессе обучения орфографии // Нач. школа: плюс До и После. 2004. № 8.

Борисенко И. В. О речевом аспекте в обучении орфографии // Нач. школа. 1993. № 11.

Бочкарева Т. Д. Научить думать над смыслом слова // Нач. школа: плюс До и После. 2005. № 2.

Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., 1998.

Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М., 2009.

Савельева Л. В. Условия формирования орфографических знаний и умений в начальной школе // Развивающее языковое образование в современной начальной школе /Под ред. Т.Г.Рамзаевой. СПб., 2009. С.18-44.

## **3.3. Методика формирования орфографической зоркости**

**Орфографическая зоркость** – это умение пишущего ставить орфографические задачи, т.е. быстро обнаруживать орфограммы и определять их типы.

Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых учениками ошибок: даже зная правило, школьник не видит орфограммы в процессе письма и не знает, где его необходимо применить (М. Р. Львов).

Орфографическая зоркость может развиваться у учащихся на интуитивной основе посредством сравнения слова звучащего и написанного. Однако в этом случае, поскольку внимание фиксирует прежде всего несоответствие звучания и написания, у детей возникает неверное представление об орфограмме как «букве, которая пишется не так, как слышится». Такое представление об орфограмме не только неверно, но и не поможет



ребенку обнаружить орфограмму в слове, записываемом на слух: ведь, чтобы выявить факт несовпадения произношения и написания, нужно не только слышать слово, но и видеть его написанным. Об этом свидетельствует характер ошибок учащихся: если на ранних этапах освоения письма дети склонны писать по произношению, то в дальнейшем, уже зная о том, что не следует доверять звучанию слова, они становятся осторожными и выбирают, на всякий случай, вариант, весьма далекий от реального произношения (*трома, салюд* и т.п.). Поэтому развитие орфографической зоркости учащихся должно происходить на сознательной основе.

**Сознательное действие обнаружения орфограмм** опирается на усвоение учащимися полноценного понятия об орфограмме (независимо от того, вводится ли данный термин) как о написании, которое не устанавливается на слух и потому нуждается в проверке. Знание о существовании таких написаний мотивирует овладение правилами орфографии и является основой осуществления самоконтроля при письме, поэтому формирование понятия об орфограмме необходимо начинать как можно раньше. При правильной организации сопоставления звучания и написания слов учащиеся способны усвоить данное понятие уже в первом классе.

Кроме знания об орфограмме, для быстрого обнаружения орфограмм в записываемом тексте необходимы знания опознавательных признаков орфограмм – пишущий во время письма не определяет относительно каждой буквы, возможен ли в данном месте выбор, он пользуется другими ориентирами, сигналами наличия орфограммы – ее опознавательными признаками. Причем у многих орфограмм есть общие опознавательные признаки, именно на них можно ориентироваться при обнаружении орфограмм.

К общим опознавательным признакам большинства орфограмм относятся:

- слабая позиция фонемы (безударная позиция для гласных, конец слова или позиция перед согласным (несонорным) для парных по звонкости-глухости согласных);
- определенные звуки и звукосочетания (любой безударный гласный, кроме [y]; парный по звонкости-глухости согласный;

шипящий согласный; звуко сочетания [сн], [с'н'], [зн] и др.);

- морфема или стык морфем (например, в приставке могут быть орфограммы безударного гласного и парного по звонкости-глухости согласного, на стыке приставки и корня может быть удвоенная согласная или разделительный твердый знак).

Последний из указанных общих опознавательных признаков орфограмм может стать ориентиром при их обнаружении только после изучения состава слова, однако первые два признака могут быть усвоены первоклассниками, так как требуют только фонетических знаний и умений, которые входят в содержание обучения грамоте по любой программе. Практическое усвоение этих признаков уже в первом классе позволит ученику научиться выделять орфограммы задолго до изучения соответствующих правил.

Кроме общих признаков, у орфограмм имеются также признаки частные, характерные для отдельных орфограмм и являющиеся одновременно условиями выбора буквы. Например, орфограмма «Ъ после шипящих на конце имен существительных женского рода» первоначально может быть выделена по общему для многих орфограмм признаку – наличию шипящего звука на конце слова, но дальнейшее распознавание данной орфограммы требует определения части речи, числа и рода существительного. Знание частных опознавательных признаков, характерных для отдельных орфограмм, необходимо для определения типа орфограммы. Их усвоение происходит при изучении соответствующих орфографических правил.

Школьники осваивают правила орфографии постепенно, даже выпускник начальной школы не знает многих правил. Поэтому при распознавании орфограмм важным действием для него является разграничение изученных и неизученных случаев. Уже умея применять правило правописания безударных гласных в корне и приставке, третьеклассник обычно не может самостоятельно выбрать букву безударного гласного в окончании – в этом случае он должен обратиться к авторитетному источнику (книге, учителю).

Таким образом, в содержание работы по формированию у младших школьников орфографической зоркости входит

- 1) знание об орфограмме,
- 2) знания об общих и частных опознавательных признаках

изучаемых орфограмм,

3) разграничение изученных и неизученных орфограмм.

Эти знания вводятся поэтапно (см. табл. 8).

Таблица 8

**Содержание и последовательность работы  
по формированию орфографической зоркости**

Этапы обучения	Содержание обучения
1. I – II класс (до изучения состава слова и основных орфографических правил)	Формирование - понятия «орфограмма»; - знаний об общих фонетических опознавательных признаках орфограмм; - умения находить орфограммы слабых позиций.
2. II – III класс (до изучения морфол. признаков основных частей речи)	Формирование - знаний о морфеме как важнейшем признаке орфограммы; - умения различать орфограммы слабых позиций в разных частях слова; - умения определять тип изученных орфограмм, отличать изученные орфограммы от неизученных.
3. III – IV класс	Формирование и совершенствование - знаний о частных признаках изучаемых орфограмм; - умения различать орфограммы окончаний разных частей речи; - умения определять тип изученных орфограмм, отличать изученные орфограммы от неизученных.

Знания об орфограмме и общих фонетических опознавательных признаках орфограмм формируются путем организации целенаправленных наблюдений над случаями обозначения разными буквами одного и того же звука. Наблюдение проводится по следующему плану:

1. Полный или частичный звуковой анализ слов, в которых один и тот же звук обозначен разными буквами (например, *зуб* и *сун*, *трав**а* и *дров**а*). Фиксация внимания учащихся на том, что звуки в словах одинаковые.

2. Частичный графический анализ слов – выяснение, какой буквой обозначен выделенный звук в каждом слове. Схематическое изображение соответствия разных букв одному звуку.

3. Вывод: по звуку определить однозначно, какую букву

нужно писать, невозможно. Значит, можно допустить ошибку и написать не ту букву – это «опасное место».

4. Уточнение позиции и признаков звука(ов) в «опасном месте» с помощью вопросов, например: *В каком месте в слове звук [п] может быть обозначен разными буквами? Каким в словах был звук [а], ударным или безударным?*

Такие наблюдения проводятся регулярно с разными парами слов, и в результате ученики усваивают понятие «орфограмма» на основе существенных признаков (наличие вариантов написания и необходимость проверки) и знания о наиболее общих опознавательных признаках орфограмм (звук и его позиция в слове).

Конкретизация понятия «орфограмма» и совершенствование орфографической зоркости происходит в дальнейшем обучении в связи с накоплением знаний по морфемике и грамматике, а также по мере изучения орфографических правил. Ученики II и III класса, умеющие разбирать слово по составу, под руководством учителя наблюдают, что от места орфограммы в слове зависит способ ее проверки. Это приводит к необходимости различать орфограммы в корнях, приставках, суффиксах и окончаниях. Это умение, а также умение отличать изученные орфограммы от неизученных вырабатывается у учеников при выполнении упражнений. После изучения частей речи и их основных признаков появляется возможность определять орфограммы разных типов в окончаниях существительных, прилагательных и глаголов.

Для постепенной автоматизации действия обнаружения орфограмм необходимо проводить специальные упражнения. Чаще всего используется подчеркивание орфограмм в написанном слове (предложении, тексте). При выполнении этого упражнения ученики ориентируются на разные признаки выделяемых орфограмм в зависимости от этапа обучения.

Первоклассник находит опасные места в списываемом предложении: *«Антон рисует машину. Первое слово Антон пишется с заглавной буквы (подчеркивает соответствующую букву), потому что оно первое в предложении и это имя мальчика. В конце предложения ставится точка (подчеркивает). Антoн, ударение падает на второй слог (ставит знак ударения). В первом слоге безударная гласная, это опасное место (под буквой А ставится точка). Рисует, ударение на втором слоге, безудар-*

*ные гласные в первом и последнем слоге – опасные места. Рисуе[тт], на конце слова парный глухой звук [т], буква т – опасное место. Маши́ну, под ударением [шы], это опасное место. Безударная гласная в первом слоге - опасное место. В последнем слоге без ударения [у], здесь нет опасного места».*

Ученик третьего класса выделяет орфограммы в предложении *Котёнок погнался за мухой: «Котёнок, две безударные гласные: одна – проверяемая в корне слова, другая – суффиксе. На конце слова парный согласный [к], орфограмма. Погна́лся, безударная гласная в приставке по -, безударная в суффиксе глагола -ся. Предлог за пишется отдельно от слова . Му́хой, безударная в окончании».*

Важно учить обнаруживать орфограммы не только при зрительном, но и при слуховом восприятии текста, поэтому запись по слуху тоже должна сопровождаться выделением орфограмм («опасных мест»).

Наиболее эффективным для развития орфографической зоркости упражнением является письмо с пропусками орфограмм (П. С. Жедек, В. В. Репкин). На первых этапах обучения учащиеся составляют звуковую схему слова, затем ставят точки под знаками звуков в слабых позициях, после чего пишут (печатают, выкладывают из букв разрезной азбуки) слово с пропусками. Овладение этим умением означает преодоление учеником страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь при свободном изложении собственных мыслей, так как ученикам дается разрешение пропускать букву, если они не знают, какую писать. Взамен пропусков можно использовать письмо с буквенной дробью: на местах орфограмм пишется весь набор букв, которыми может быть обозначен данный звук.

Развитию орфографической зоркости способствуют также такие часто применяемые упражнения, как комментированное письмо, устный орфографический анализ, диктант «Проверяю себя», орфографическая зарядка и др. При проведении этих упражнений важно выделять все встретившиеся орфограммы, а не только те, которые изучены или изучаются в данный момент. Умение определять тип орфограммы формируется при проведении выборочного письма (выбор для записи слов с орфограммами, с орфограммами определенного типа), группировки слов по орфографическим признакам.

## Задания для самостоятельной работы

1. Выберите из данного ниже списка слова, в которых нет ни одной орфограммы. Докажите наличие орфограмм в остальных словах, определите тип выделенных орфограмм.

*Ручка, рука, широкая, суп, маяк, камыш, слон, даль, налить.*

2. Выполните анализ орфограмм в тексте диктанта: выделите все орфограммы (и теоретические, и практические); определите тип практических орфограмм; укажите, изучается ли орфограмма в начальной школе.

*Скоро зима*

*Ночью ударил сильный мороз. Он сковал ледком лужи на лесных дорожках. Резкий ветер гулял по лесу. Зябко стало дубкам и берёзкам. Холод загнал в норки зверьков. Мелкие птички спрятались в гнёздышки. Там птичкам тепло. Вдруг глухо каркнул ворон. Робкий зайчишка прижал от страха уши. Школьники стали готовить кормушки для птиц.*

3. Многие учителя вместо термина «орфограмма» на начальном этапе обучения используют заменители: опасное место, ошибкоопасное место, опасное при письме место, трудное место. Оцените целесообразность использования этих заменителей термина.

4. Выберите из приведенных ниже пар слов те, которые можно использовать при формировании понятия «орфограмма».

<i>сосна – сосны</i>	<i>грибы – гриб</i>	<i>крошка – кружка</i>
<i>сосна – насос</i>	<i>суп – хлеб</i>	<i>лодка – посадка</i>
<i>шкаф – рукав</i>	<i>плоды – плод</i>	<i>машина – пружина</i>

4. Проанализируйте фрагмент урока: определите его цель, выделите основные дидактические моменты, оцените используемые приемы обучения, подобранный языковой материал.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>(На доске две иллюстрации с закрытыми подписями.)</p> <p>- Что изображено?</p> <p>- Этот водоем похож на озеро, но это не естественный водоем, а творение человека. Люди перегородили реку плотиной, и перед ней река разлилась, течение в ней замедлилось, так образовался</p>	<p>- Озеро.</p>

<p>пруд. Это пруд.</p> <p>- Давайте составим звуковую модель этого слова.</p> <p>- Я тоже составила модель. Проверьте, правильно ли я это сделала.</p> <p>- А на этой иллюстрации что изображено?</p> <p>- Произнесите и послушайте слово: [прут].</p> <p>- Отличается ли это слово по звучанию от первого? Произнесем: [прут] - [прут].</p> <p>- Значит, ко второму слову тоже подойдет составленная нами модель.</p> <p>- А теперь давайте прочитаем подписи под картинками. (Открывает подписи.)</p> <p>- Чем различаются написанные слова?</p> <p>- Какой последний звук мы слышали в словах «пруд» и «прут»? (Начинается составление схемы: на доску прикрепляется схематическое изображение звука [т].)</p> <p>- Посмотрите, какой буквой обозначен этот звук в первом слове.</p> <p>- А во втором слове какой буквой обозначен последний звук? (В нужное место схемы прикрепляются буквы:</p> <div data-bbox="219 983 454 1070" data-label="Diagram"> <pre>       Д      / [t] /      \       Т </pre> </div> <p>- Звук один, а буквы для его обозначения в словах разные. Значит, по звуку определить точно, какую букву нужно писать, нельзя. В этом месте легко допустить ошибку.</p> <p>- Как мы называем такое место в слове, в котором букву по звуку сразу определить нельзя?</p> <p>- Где в словах стоит звук [т], по которому нельзя определить букву однозначно?</p>	<p>(Составляют звуковую модель слова «пруд» самостоятельно.)</p> <p>(Сверяют составленные схемы со схемой на доске.)</p> <p>Железный прут.</p> <p>- [прут]</p> <p>- [прут] - [прут]. Слова звучат одинаково.</p> <p>- Пруд. Прут.</p> <p>- Последними буквами.</p> <p>- [т].</p> <p>- Буквой Д.</p> <p>- Буквой Т.</p> <p>- Опасное место.</p> <p>- На конце слова.</p>
---	---

- Звук [т] на конце слова подсказывает, что в слове есть опасное для письма место, – можно написать и букву Т, и букву Д. Услышал звук [т] на конце слова – не торопись писать букву, сначала подумай или внимательно посмотри в книгу.	
---	--

5. Составьте фрагмент урока с целью формирования у первоклассников понятия об орфограмме и знаний об опознавательных признаках орфограмм.

6. Познакомьтесь с таблицей «Внимание! Опасность!» из учебника М. С. Соловейчик и др. (1 кл.). «Расшифруйте» схематические изображения орфограмм в этой таблице. Какой должна быть последовательность действий ученика при выделении орфограмм в списываемом предложении с опорой на эту таблицу?

7. Найдите определения понятия «орфограмма» в разных учебниках русского языка для начальной школы. Какие существенные признаки понятия зафиксированы в определениях?

8. Способствует ли развитию орфографической зоркости графическое выделение орфограмм? Почему? Оцените систему графических обозначений орфограмм в двух разных учебниках русского языка. Как меняется графическое выделение орфограммы в зависимости от этапа обучения? Продемонстрируйте образцы выделения орфограмм в приведенных словах на разных этапах обучения.

*Мороз, ленивому, подтаял, у дорожки, решаешь.*

9. Выделите из приведенных ниже заданий те, которые способствуют развитию орфографической зоркости учащихся. Какие из них совершенствуют умение обнаруживать орфограммы по их общим опознавательным признакам, какие – тренируют в определении типа орфограммы? Выполните последнее из приведенных упражнений.

1) Объясни написание выделенных букв. *(В тексте выделены буквы-орфограммы одного типа на изучаемое в данный момент правило.)*

2) Объясни написание выделенных букв. *(В тексте выделены изученные буквы-орфограммы разных типов.)*

3) Какие правила нужно знать, чтобы правильно написать



этот текст?

4) Найди слова с двумя безударными гласными в корне. Подбери к ним проверочные слова. *(Дан текст.)*

5) Какие орфограммы подчеркнуты? Выпиши группами слова с орфограммами (сколько разных орфограмм, столько и групп). Орфограммы обозначь. *(В тексте подчеркнуты орфограммы 6 разных типов.)*

6) Спиши имена существительные в два столбика: с мягким знаком и без мягкого знака. *(Даны существительные с шипящими на конце: обруч\_, дич\_ и т.п.)*

7) Спиши, вставляя пропущенные буквы. *(Дан текст, в словах которого пропущены буквы-орфограммы одного типа на изучаемое в данный момент правило.)*

8) Спиши, вставляя пропущенные буквы. *(В тексте пропущены буквы-орфограммы разных типов, в т.ч. смешиваемые.)*

9) Подбери четыре слова на то же правило.

10) Подчеркни проверяемые безударные гласные в корне слов. *(Дан текст.)*

11) Прочитай слова. Найди и подчеркни простым карандашом знакомые орфограммы. *(Даны слова с разными типами орфограмм, в т.ч. неизученными.)*

12) Спиши текст. Какие опасные места в нем видишь? Есть ли среди них такие, для которых знаешь правила?

13) Самодиктант. Напиши по три слова с такими орфограммами... *(перечисляются орфограммы).* Орфограммы подчеркни.

14) Спиши предложение, оставляя «окошки» на месте главных опасностей письма, другие подчеркивай. Посчитай, каких орфограмм больше. *(Материал – Под бугром в глубоком овраге бормотала ручейка Вертушинка.)*

10. Найдите в учебниках русского языка примеры упражнений, направленных на развитие орфографической зоркости. Оцените их количество, частоту и равномерность распределения в материале учебника. Составьте задания для развития орфографической зоркости к другим упражнениям учебника.

### ***Дополнительная литература***

Борисенко И. В. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию // Нач. школа. 2003. № 7.

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992. С. 62-77.

Комисарова Л. Ю. Развитие орфографической зоркости на основе понятия «опознавательный признак орфограммы» // Нач. школа: плюс-минус. 1999. № 9.

Кузьменко Н. С. С чего начинать орфографическую работу в первом классе // Нач. школа. 1997. № 10.

Савельева Л. В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью // Нач. школа. 2003. № 10.

Савельева Л. В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе // Нач. школа. 2008. № 1.

Савельева Л. В. Учет опознавательных признаков орфограмм в процессе их изучения // Нач. школа. 1999. № 12.

### **3.4. Методика обучения применению орфографических правил**

**Орфографическое правило** – это предписание, устанавливающее порядок выполнения орфографического действия, направленного на выбор верного варианта написания.

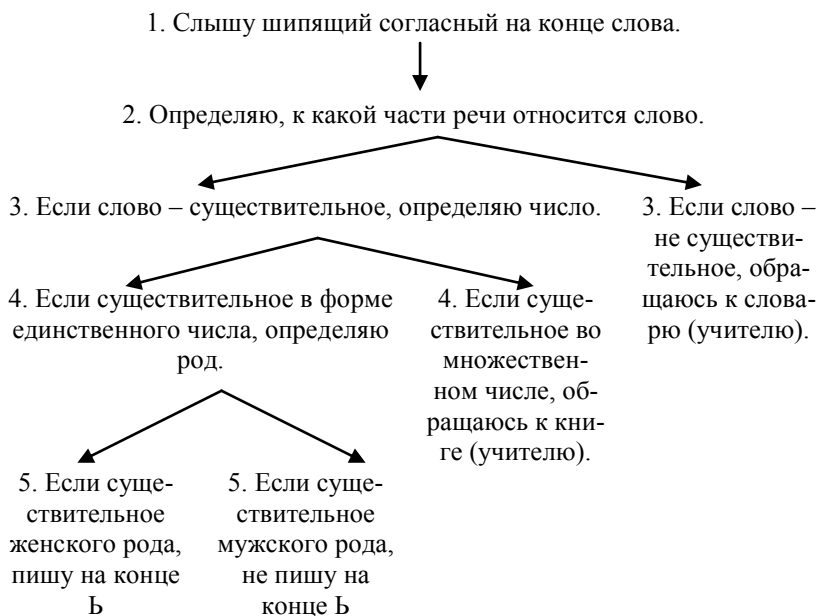
Правила могут быть разными по степени сложности. Пример простого правила: «В сочетаниях ЖИ, ШИ пишется буква И». Действие по этому правилу не требует грамматического анализа. Гораздо сложнее действие по правилу-рекомендации. В таком правиле рекомендуется некоторый прием, применяя который, ученик придет к правильному решению задачи. Действие по такому правилу включает в себя иногда несколько видов языкового анализа. Наиболее сложными являются правила правописания окончаний. Например, чтобы написать правильно безударное личное окончание глагола, ученику нужно уметь определять место ударения в слове, выделять в слове окончание, распознавать глагол среди других частей речи, определять время глагола, тип спряжения, ставить глагол в неопределенную форму.

В формулировке правила обычно содержатся следующие элементы:

- а) указание на орфограмму, которая проверяется;
- б) указание на опознавательные признаки орфограммы;
- в) указание на способ проверки (в явном или неявном виде).

Способ проверки орфограммы всегда выводится из правила, даже если он не представлен в явном виде, однако ученики могут затрудняться в установлении последовательности операций, которые нужно совершить для получения результата. Например, в правиле правописания мягкого знака на конце существительных после шипящих признаки орфограммы указаны не в том порядке, которого требует действие по правилу: «На конце существительных женского рода в единственном числе после шипящих пишется **ь**: *речь, вещь, молодежь*» (учебник Т.Г.Рамзаевой, 3 кл.).

Для того чтобы сделать последовательность орфографического действия очевидной для учащихся и тем самым обеспечить условия для осознанного усвоения действия по правилу, необходимо работать над структурой и содержанием правила, составляя на его основе алгоритмические предписания, памятки. Например, на основе проанализированного выше правила правописания мягкого знака на конце существительных после шипящих может быть составлена такая памятка:



Особые трудности возникают при усвоении правил, которые

в явном виде не сформулированы в учебниках. Например, правило правописания безударных личных окончаний глаголов обычно вводится поэтапно:

1) сначала на основе наблюдений над глаголами с ударными личными окончаниями проводится разграничение двух типов спряжения,

2) затем ударные окончания сравниваются с безударными и делается вывод о написании безударной гласной в личных окончаниях в зависимости от типа спряжения,

3) после этого дети учатся определять тип спряжения глагола с безударным личным окончанием по его неопределенной форме,

4) и наконец вводятся глаголы-исключения.

Эта работа охватывает достаточно продолжительный период времени, а правило оказывается разбитым на части. В результате ученикам очень трудно бывает без помощи учителя обобщить полученные знания и научиться на практике проверять безударные личные окончания глаголов. Для таких правил составление алгоритмических предписаний является обязательным.

Целью работы над орфографическим правилом является усвоение учащимися действия по правилу, формирование умения его применять в естественных условиях письменной речи.

Работа над любым орфографическим правилом проходит в четыре этапа:

1. Мотивация изучения правила. На этом этапе в процессе наблюдений устанавливается наличие орфограммы и необходимость ее проверки; учитель помогает детям обнаружить незнание способов проверки орфограммы. В результате формулируется учебная задача – выяснить, как нужно действовать, чтобы проверить орфограмму (т.е. узнать новое правило правописания).

2. Раскрытие сущности правила. Учитель организует наблюдения над языковым материалом, для того чтобы установить основания для выбора буквы-орфограммы и определить способ проверки. В результате обобщения наблюдений учащиеся формулируют правило.

3. Работа над формулировкой правила. Проводится работа над структурой и содержанием правила по учебнику, уточняется способ проверки (например, составляется памятка).

4. Применение правила на практике. Это самый длительный

этап, он предполагает выполнение упражнений с постепенным усложнением условий применения правила и повышением самостоятельности учащихся.

Названные этапы работы находят отражение в структуре урока, посвященного введению нового орфографического правила.

<u>Основные этапы урока</u> изучения нового орфографического правила	
Этап урока	Содержание работы
I. Актуализация опорных знаний.	Организуется повторение знаний и умений, необходимых для осознанного применения нового орфографического правила.
II. Постановка учебной задачи.	Создаются условия для учебной мотивации школьников. Организуются наблюдения, устанавливается наличие орфограммы, необходимость ее проверки и отсутствие нужных для проверки знаний. Формулируется цель урока (учениками или учителем).
III. Изучение нового материала:	
1) Раскрытие сущности правила.	Организуются наблюдения над языковым материалом для определения способа проверки орфограммы. Учащиеся формулируют правило.
2) Работа над формулировкой правила.	Проводится анализ структуры и содержания правила по учебнику, уточняется способ проверки.
IV. Первичное закрепление.	Проводятся упражнения на применение правила на практике с обязательным проговариванием порядка выполнения орфографического действия.
V. Итог урока.	Оцениваются результаты учебной работы, достижение поставленной цели.

Применение учеником орфографического правила при письме должно контролироваться как самим учеником, так и учителем. Поэтому основным приемом обучения сознательному действию по правилу является орфографический комментарий: проговаривание,

называние всех операций, необходимых для обоснованного выбора буквы-орфограммы. Обязательными компонентами такого комментария на первых этапах формирования действия по правилу являются:

- называние типа орфограммы;
- воспроизведение способа проверки в общем виде (правила);
- описание последовательности действий по проверке данной орфограммы;
- называние буквы-орфограммы (орфографическое проговаривание записываемого слова).

Например, при списывании с вставкой пропущенных букв ученик рассуждает так: *Гр за. Пропущена буква безударного гласного в корне слова. Для проверки безударных гласных в корне нужно изменить слово или подобрать однокоренное слово так, чтобы проверяемый гласный стал ударным. Изменяю слово – грóзы. Гласный в корне под ударением – [о]. Напишу букву О – грОза (орфографическое проговаривание в процессе записи).*

В дальнейшем, по мере автоматизации умения, необходимость в воспроизведении общего способа действия отпадает, решение задачи сокращается. Однако сокращение должно идти постепенно, под руководством учителя, не в ущерб логике действия. Так, нахождение орфограммы и определение ее типа сокращению не подлежит – более короткой становится лишь формулировка. Наибольшему сокращению, вплоть до полного совмещения с самим решением данной орфографической задачи, подвергается восстановление алгоритма действий по правилу в общем виде.

Орфографическое комментирование сопровождается графическим обозначением проверяемой орфограммы: в написанном слове *гроза* ставится ударение, подчеркивается буква-орфограмма, выделяется корень – *гроза*.

Умение сознательно путем рассуждений решать орфографические задачи – это лишь необходимая предпосылка грамотности. Для того чтобы стать фундаментом речевой деятельности, письмо без ошибок должно достичь автоматизма, который формируется в результате многократных повторений действия, другими словами, в результате упражнений.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализируйте формулировки 3-4 орфографических правил: выделите структурные элементы; определите, в каком виде представлен способ проверки. Сравните формулировки одних и тех же правил в учебниках русского языка разных авторов.

2. В современных учебниках русского языка для начальной школы часто орфографические правила формулируются как в обычной (текстовой) форме, так и в форме инструкции по применению правила («Учись применять правило», «Как пользоваться правилом» и т.п.). В чем необходимость такого представления правила?

3. Составьте самостоятельно алгоритмы действий по правилам орфографии, изучаемым в начальной школе. Сравните их с предлагаемыми в учебниках для начальных классов.

4. Опираясь на составленные алгоритмы, определите необходимую для усвоения действия по правилу базу лингвистических знаний и умений. Для одного из правил определите содержание этапа актуализации опорных знаний на уроке по его введению: что именно нужно повторить, какие задания можно для этого предложить. Помните, что действие по правилу требует от пишущего оперирования знанием, поэтому выбирайте такие приемы обучения, которые позволяют не просто воспроизвести знание, а требуют его практического использования.

5. Проанализируйте материал учебника (любого) по орфографической теме, предназначенный для введения правила: есть ли материал для постановки учебной задачи; на каком материале предлагается раскрывать сущность правила; как сформулировано правило; есть ли образцы рассуждения при применении правила; какие графические обозначения используются. Найдите в другом учебнике материал для введения этого орфографического правила, сравните.

6. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока: определите тему и цель урока; определите, какие задачи решаются в приведенном фрагменте; выделите этапы; оцените использованные приемы обучения и языковой материал.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
- Догадайтесь, какой глагол пропущен в предложениях.	(Читают и восстанавливают пред-

<p>(На доске: Малыши <input type="text"/> темно- ты.</p> <p>Не надо <input type="text"/> темно- ты.</p> <p>- Запишите предложения, вставив пропущенные глаголы.</p> <p>- Давайте проверим, как вы спра- вились с заданием. (Открывает написанные глаголы.)</p> <p>- Правильно ли вы написали гла- гол в первом предложении?</p> <p>- А во втором?</p> <p>- Как вы написали глагол: с Ъ или без Ъ?</p> <p>- А как нужно было написать?</p> <p>- Как вы думаете, почему вы до- пустили ошибку?</p> <p>- Почему же вы не написали «ца»?</p> <p>- Значит, если в глаголе на конце звучит [ца], что нужно писать? (Составление схемы:</p> <div data-bbox="206 922 544 1015" data-label="Diagram"> <pre> graph TD     A["[ца]"] --- B["тс"]     A --- C["тьс"]   </pre> </div> <p>- Одни и те же звуки передаются на письме по-разному. Что это значит?</p> <p>- Всегда ли [ца] – это сигнал ор- фограммы? Давайте внесем уточ- нения в нашу схему.</p> <p>- Чему будем учиться сегодня?</p> <p>- Точнее. Какое правило нужно знать для написания этих глаго- лов? (На доске помещается знак во- проса как знак поставленной</p>	<p>ложения.)</p> <p>(Пишут глаголы одинаково: <i>Ма- лыши боятся темноты; Не надо боятся темноты.</i>)</p> <p>(Сравнивают свои записи и запись на доске.)</p> <p>- Да</p> <p>- Ошибка!</p> <p>- Без Ъ.</p> <p>- С Ъ.</p> <p>- Слова и в первом, и во втором предложении звучат одинаково: [байáца].</p> <p>- Это глаголы, мы знаем, что в них пишется «ся».</p> <p>- Может быть «тс» или «тьс».</p> <p>- В этом месте орфограмма. Нуж- но знать правило, чтобы не до- пустить ошибку в написании.</p> <p>- Нет, только в глаголах. В конце слова.</p> <p>- Будем учиться писать глаголы, оканчивающиеся на [ца].</p> <p>- Будем изучать правило правопи- сания Ъ в глаголах на [ца].</p>
--	--



<p>учебной задачи.)</p> <p>- Давайте понаблюдаем над тем, как пишутся такие глаголы.</p> <p>(На доске открывается запись:</p> <p><i>умывается</i>                      <i>умываться</i></p> <p><i>боится</i>                              <i>бояться</i></p> <p><i>учится</i>                              <i>учиться</i> )</p> <p>- Что общего в глаголах первого столбика? (Подчеркивает <u>тся</u>, надписывает вопрос и т.д.)</p> <p>- Что общего в глаголах второго столбика? (Фиксирует на доске наблюдения учеников.)</p> <p>- Какой вывод можно сделать о написании <b>Ь</b> в глаголах перед <b>СЯ</b>?</p> <p>- Давайте внесем эту информацию в схему.</p> <p>- А если мне нужно написать глагол <i>умыться</i>? Как вы думаете, в какой столбик нужно его поместить? К нему нельзя поставить ни вопрос что делает?, ни вопрос что делать?</p> <p>- А как написать: с <b>Ь</b> или без?</p> <p>- Вот еще один глагол – <i>умоются</i>. Подумайте над ним.</p> <p>- Значит, наш вывод нуждается в уточнении! (Вносятся изменения в схему.)</p> <p>- Как проверить, правильно ли мы сформулировали правило?</p> <p>- Прочитайте правило и подумайте, к правильным ли мы выводам пришли.</p>	<p>- Не пишется <b>Ь</b>. Отвечают на вопрос что делает? В 3 лице ед. числа.</p> <p>- Пишется <b>Ь</b>. Отвечают на вопрос что делать? В неопределенной форме.</p> <p>- Если глагол отвечает на вопрос что делает?, то <b>Ь</b> перед <b>СЯ</b> писать не нужно, если глагол отвечает на вопрос что делать? – нужно писать <b>Ь</b> перед <b>СЯ</b>.</p> <p>- Что сделать? – умыться. Это тоже глагол в неопределенной форме, значит, во второй столбик.</p> <p>- С <b>Ь</b>.</p> <p>- Что сделают? – умоются. 3 лицо, множественное число. В первый столбик. Без <b>Ь</b>.</p> <p>- Глагол в 3 лице пишется без <b>Ь</b> перед <b>СЯ</b>, а глагол в неопределенной форме пишется с <b>Ь</b> перед <b>СЯ</b>.</p> <p>- Прочитать правило в учебнике или справочнике.</p> <p>(Читают правило.)</p>
---	--

Составьте схему, которая получилась на уроке, восстановите процесс ее видоизменения в ходе урока.

Найдите формулировку этого правила в каком-либо учебни-

ке русского языка или справочнике для начальной школы. Завершите работу по введению правила.

Возможно ли было другое развитие событий на уроке? На каких этапах? Представьте другой вариант организации работы на этих этапах.

7. Проанализируйте урок введения орфографического правила (любого) из методических рекомендаций для учителя к учебникам Т. Г. Рамзаевой или Р. Н. Бунеева и др. Все ли этапы работы над правилом раскрыты авторами? Какие дополнения, изменения предлагаете внести в разработку урока?

8. Подбирая дидактический материал к упражнениям для первичного закрепления действия по правилу проверки безударных гласных в корне слова, учителя действовали по-разному. Один подобрал слова с расхождением написания и произношения, так как именно в них учащиеся допускают больше ошибок. Второй включил в материал также слова, в которых написание соответствует произношению. А третий добавил еще слова, в которых гласный в корне ударный. Кто из них прав и почему?

9. Какой из трех приведенных ниже способов организации работы на этапе первичного закрепления предпочтёте и почему?

1) Самостоятельная вставка детьми пропущенных букв с последующим объяснением.

2) Письмо с кратким комментированием, когда вначале называется буква-орфограмма, а потом приводится обоснование (...*пишу И, потому что*...).

3) Письмо с подробным комментированием всего хода применения правила в соответствии с порядком выполняемых действий (...*, поэтому пишу И*).

При каких условиях возможен переход к двум другим видам заданий?

10. Проведите за учеников полное комментирование подчеркнутых орфограмм в приведенных ниже словах, отражая все этапы рассуждения в записи.

*Звёздный, шапка, у пристанц, по зимнему лесу, пишет, на ветке, перегонит, кирпич, объяснил, увидел, подтаял.*

11. Составьте подробный конспект урока, на котором вводится орфографическое правило.

### ***Дополнительная литература***

Бунеева Е. В., Яковлева М. А. Русский язык. 3 класс: Методические рекомендации для учителя. М., 2006.

Бунеева Е. В., Яковлева М. А. Русский язык. 4 класс: Методические рекомендации для учителя. М., 2006.

Головкина Т. В. Постановка и решение проблем на уроках русского языка // Нач. школа: плюс До и После. 2003. № 2.

Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. Секреты орфографии. М., 1991. С. 74-100.

Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., 1998.

Мельникова Е. Л. Проблемный урок в начальной школе, или Как открывать знания вместе с детьми // Нач. школа: плюс-минус. 1999. № 6, 7, 8.

Рамзаева Т. Г., Щеголева Г. С. Русский язык. 3-й класс: Книга для учителя. М., 2003.

Рамзаева Т. Г. Русский язык. 4 класс: Книга для учителя. М., 2003.

### **3.5. Методика обучения непроверяемым написаниям**

Написания, которые нельзя проверить по правилу, устанавливаются по словарю. Младшие школьники учатся пользоваться орфографическим словарем, однако определенное количество наиболее актуальных для детей и частотных в их речи слов с непроверяемыми написаниями предлагаются для запоминания. Как правило, начиная со второго класса в учебниках даются списки слов, правильное написание которых дети должны запомнить, – орфографические минимумы. По сложившейся традиции слова, входящие в орфографический минимум, называются словарными.

Орфографический минимум определяется программой, по которой ведется обучение русскому языку, и включает наиболее употребительные слова:

- с непроверяемыми (традиционными) написаниями в корне (*адрес, герой, пальто, завтрак, лестница* и т.п.);

- с написаниями проверяемыми, но не изучаемыми в начальных классах (*растение, чёрный, весело, рассказ* и др.).

Кроме непроверяемых написаний, которые усваиваются в словарном порядке, имеются традиционные (а значит, непроверяемые) орфограммы в суффиксах и окончаниях. Например, в суффиксах

существительных *-тель* (*учитель*), *-ев* (*синева*), суффиксах прилагательных *-еск* (*юношеский*), *-оват*, *-еват* (*беловатый*, *синева́тый*), *-енн* (*утре́нный*) гласные никогда не бывают ударными и потому не могут быть проверены. В окончаниях существительных, прилагательных, глаголов с двумя гласными один из них тоже всегда безударный, а значит, не проверяется: *за синии моряи*, *голубое*, *молчите*. Не могут быть проверены и парные согласные на конце окончаний: *стаканов*, *бежити*, *летишь*.

Поскольку ведущий способ усвоения всех непроверяемых написаний – запоминание, в процессе обучения важно создавать условия, которые способствуют активизации работы памяти (и запоминанию, и извлечению из памяти образцов написания).

Активизации **произвольного запоминания** орфографии способствуют следующие условия:

1) Понимание запоминаемого. Важной является работа над лексическим значением слов с непроверяемыми написаниями, уточнить значение помогает ознакомление с историей слова, его происхождением. Проводится работа над значением приставок и суффиксов, написание которых запоминается.

2) Отнесение запоминаемого к определенной категории. Учащиеся группируют запоминаемые написания: непроверяемые гласные и согласные в корне, правописание приставок, правописание суффиксов существительных, прилагательных и т.д.

3) Многократное осознанное использование. В процессе усвоения слова из орфографического минимума школьники неоднократно анализируют его звуковой и буквенный состав, обращаются при необходимости к словарю для выяснения написания, подбирают и записывают однокоренные слова, составляют словосочетания, предложения. Осознанное использование запоминаемых приставок и суффиксов предполагает проведение словообразовательных упражнений.

4) Многократное повторение и контроль. Работа над словами с непроверяемыми написаниями проводится почти на каждом уроке русского языка (сквозной элемент уроков русского языка – словарная работа). Непроверяемые слова регулярно включаются не только в орфографические, но и в речевые упражнения.

В процессе работы над непроверяемым словом можно выде-

литель три этапа: введение нового слова, тренировочные упражнения и контроль усвоения.

#### Методика введения слова с непроверяемым написанием

1. Предъявление звучащего слова и работа по уточнению его значения. Могут использоваться такие приемы, как демонстрация объекта или изображения, объяснение значения, подбор синонимов, антонимов, включение в контекст, отгадывание загадки и др.

2. Частичный или полный звуковой анализ с выделением орфограмм. Используется составление слоговой или звуковой модели, письмо с пропусками.

3. Проверка орфограмм и установление факта непроверяемости орфограммы, подлежащей запоминанию.

4. Определение непроверяемой орфограммы. Приемы: обращение к словарю; чтение слова, написанного в книге, на доске, называние буквы-орфограммы; орфографическое проговаривание.

5. Списывание слова с орфографическим проговариванием и графическим выделением орфограмм (лучше, если непроверяемая орфограмма отмечается специальным значком). Можно использовать также приемы, способствующие запоминанию непроверяемой орфограммы: этимологические сведения, облегчающие запоминание (например, рассказ о происхождении слова *береза*, которая получила такое название по цвету коры – *бёлая*), ассоциации (например, на место буквы *А* в слове *завод* помещается напоминающее эту букву изображение заводской трубы, ср. *труба́*), рифмовки и др.

6. Подбор и запись однокоренных слов или составление и запись словосочетания, предложения со словом.

Тренировочные упражнения необходимы для закрепления в памяти написания непроверяемых слов. Для тренировки могут использоваться любые виды орфографических упражнений: орфографическое проговаривание называемых учителем слов, словарные диктанты, списывание с вставкой пропущенных букв и др. Важно, чтобы они были разнообразными, ведь они проводятся практически ежедневно.

Хорошие условия для запоминания непроверяемых написаний создаются при выполнении таких упражнений:

- запись (под диктовку, или списывание, или по памяти)

слов с одной и той же запоминаемой буквой (например, с буквой *а*);

- группировка слов по орфографическим признакам и их запись (например, написать в два столбика: с буквой *а* и с буквой *о*);

- выписывание из словаря слов по заданию (например, глаголов с безударной гласной *е* или слов, в которых все гласные *о* или *а*, слов с удвоенной согласной *сс* и т.п.);

- запись тематической группы слов (например, по теме «Школа» или «Огород»);

- «отгадывание» и запись слов (по картинкам, загадкам, определением лексического значения, синонимам или антонимам), заполнение кроссворда;

- подбор и запись слов с общими элементами (например, с частью *АВТО-* или *-ГРАММ*);

- диктант с изменениями (например, записывать не диктуемое слово, а образованное от него однокоренное прилагательное);

- творческое письмо (составлять и записывать словосочетания, предложения с данными словами);

- составление текста с включением максимального количества словарных слов.

Контроль усвоения слов с непроверяемыми написаниями осуществляется в основном с помощью словарного диктанта и текстового диктанта с включением слов из орфографического минимума. Для текущего контроля можно также использовать задание на вставку пропущенных букв.

Слово считается хорошо усвоенным, если ученик не допускает ошибок при его написании в условиях свободного письма – в сочинении, изложении, письменном ответе на вопрос.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализируйте состав орфографического минимума для начальной школы по двум программам:

- 1) слова каких тематических групп в него вошли?

- 2) какие части речи в нем представлены?

- 3) какие типы написаний встречаются в словах?

В чем сходство и различие минимумов по разным программам?

2. Прочитайте описание работы над новым словарным сло-

вом, проведенной разными учителями. Проанализируйте организацию работы и сделайте выводы о том, были ли созданы все условия для эффективного запоминания непроверяемого написания.

1) Учитель сообщил, что детям предстоит познакомиться с новым словарным словом, и прикрепил на доску карточку с напечатанным словом, в котором поставлено ударение и красным цветом выделена непроверяемая гласная. Обсудил с учениками значение слова и предложил им правильно его списать, поставить знак ударения и выделить орфограмму.

2) Учитель сообщил, что детям предстоит познакомиться с новым словарным словом, и предложил послушать его и записать с пропусками орфограмм. Затем показал карточку с напечатанным словом, в котором поставлено ударение и красным цветом выделена непроверяемая гласная, предложил орфографически проговорить его, а потом записать. Далее ученики составили со словом предложение и записали его.

3) Учитель предложил разгадать загадку. Затем сообщил, что разгадка – это слово, правописание которого нужно запомнить, и написал слово на доске. Коллективно нашли и подчеркнули в слове орфограмму, ученики хором прочитали слово орфографически и написали его в тетрадях. После этого учитель предложил подобрать однокоренные слова, которые были записаны после их орфографического анализа.

3. Прочитайте фрагмент урока. Определите его цель, выделите основные дидактические моменты. Какие были созданы условия для запоминания правописания слова? Какие приемы, облегчающие запоминание, использовал учитель? Какие обобщенные орфографические умения формировались? По ответам учеников предположите, в каком классе они учатся и какими орфографическими знаниями и умениями владеют.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Отгадайте загадку: «На заборе сидит, утром рано голосит, просыпаться всем велит».</li> <li>- По каким признакам догадались?</li> <li>- Со словом «петух» нам предстоит позна-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Петух.</li> <li>- Кричит по утрам, всех будит. На заборе сидит.</li> <li>- [п'итух]. Это петух?</li> </ul>

<p>комиться поближе. Произнесите слово и определите, на какой слог падает ударение.</p> <p>- Какое опасное место есть в слове?</p> <p>- Запишите слово, пропустив опасное место. (На доске тоже появляется запись слова с пропуском.)</p> <p>- Какие буквы спорят за место в этом слове? (Записывает буквенную дробь.)</p> <p>- Как можно узнать, какую букву безударного гласного надо написать в этом слове.</p> <p>- Давайте изменим слово: кого мы слышим по утрам? кем любимся? о ком рассказываем? Назовем не одного петуха, а много. Хвост чей?</p> <p>- Сумели мы проверить букву безударного гласного?</p> <p>- Как же быть?</p> <p>- Найдите слово в словарице учебника, определите, какая буква пишется в опасном месте, и покажите мне с помощью веера.</p> <p>- Прочитайте слово так, как оно написано.</p> <p>- Запишите слово и подчеркните в нем опасное место. (На доску прикрепляется карточка со словом.)</p> <p>- Проверьте, не ошиблись ли вы в написании: посмотрите, какая буква написана у вас и какая в словаре.</p> <p>- Эта буква не проверяется, ее нужно запомнить. А в этом вам поможет мой рассказ – послушайте и подумайте, какая в нем есть подсказка.</p> <p>- Все знают петуха, он герой многих сказок и басен, поговорок и загадок. Славится петух важностью походки и задиристостью характера. Недаром говорят: важный, как петух. Но главное, чем славится петух, это своим пением. Петух – своеобразные поющие часы. С петухами (на рассвете) люди просыпались. С петухами (на закате) ложи-</p>	<p>Ударение падает на второй слог.</p> <p>- В первом слоге безударный гласный [и].</p> <p>(Пишут в тетрадах: <i>п•тух.</i>)</p> <p>- Буквы И, Е и Я.</p> <p>- Проверить ударением.</p> <p>- Петухá. Петухóм. О петухé. Петухí. Петушíный.</p> <p>- Нет.</p> <p>- Можно посмотреть в словаре, как пишется слово.</p> <p>(Ищут слово в словаре. Показывают букву Е.)</p> <p>- [п'этух] (хором). (Пишут, диктуя себе орфографически: <i>пéтух.</i>)</p> <p>(Проверяют.)</p>
---	--



<p>лись спать. Сигналом служил петушиный крик. За способность громко и звонко петь и прозвали петуха петухом.</p> <p>- Услышали подсказку?</p> <p>- Действительно, эти слова помогают лучше запомнить непроверяемую безударную гласную. Прочитайте стихотворение, в котором встречается и слово «петух», и слово «петь».</p> <p>(На доске: Петуха спросили дети: «Отчего зовут Вас Петей?» Петушок ответил детям: «Хорошо умею петь я!» )</p> <p>- Как ласково назван петух в стихотворении?</p> <p>- Какая буква гласного пишется в слове «петушок» в первом слоге?</p> <p>- Проговорите его так, как оно пишется.</p> <p>- Напишите это слово в той же строке, что и слово «петух», через запятую.</p>	<p>- Петь. Пёние.</p> <p>(Читают сначала самостоятельно, затем хором.)</p> <p>- Петушок.</p> <p>- Тоже буква Е.</p> <p>- [п'ётушок]</p> <p>(Пишут, проговаривая: <i>пётушо́к.</i>)</p>
--	--

4. Составьте 3 фрагмента уроков по введению слов из орфографического минимума с разными типами орфограмм (во 2, 3 и 4 классе). Выбирая приемы обучения, ориентируйтесь на возраст учеников и их знания по русскому языку.

5. Составьте 5-7 разных упражнений для закрепления умения писать слова с непроверяемыми орфограммами, в том числе с использованием элементов занимательности.

6. Словарно-орфографическая работа проводится почти на каждом уроке русского языка. Покажите на примере 2-3 фрагментов уроков, как можно ее связать с изучаемой на уроке темой.

### ***Дополнительная литература***

Бакулина Г. А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка // Нач. школа. 2000. № 1.

Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. Секреты орфографии. М., 1991. С. 101-112.

Жедек П. С., Тимченко М. И. Списывание в обучении правописанию // Нач. школа. 1989. № 8.

Золотых Н. А. Приемы и формы работы над словарным словом на уроках русского языка // Нач. школа. 2001. № 3.

Канакина В. П. Работа над трудными словами в начальных классах. М., 1991.

Левушкина О. Н. Словарная работа в начальных классах. М., 2004.

Мишина А. П. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка // Нач. школа. 2007. № 8.

Рыжикова Г. И. Использование игровых приемов при изучении слов с непроверяемым написанием // Нач. школа. 1995. № 1.

### **3.6. Орфографические упражнения**

Орфографические упражнения – это упражнения, направленные на формирование орфографических умений. К орфографическим упражнениям относятся

1) разные виды диктантов, когда записывается воспринимаемый на слух текст;

2) списывание, когда записываемый текст воспринимается зрительно;

3) орфографическое проговаривание, когда текст произносится в соответствии с написанием;

4) полный или частичный орфографический анализ, когда выделяются и/или обосновываются орфограммы.

Часто проводятся комплексные орфографические упражнения, которые включают, например, и письмо под диктовку, и орфографическое проговаривание для предупреждения ошибок, и элементы орфографического анализа в виде объяснения выбора букв-орфограмм до или после записи.

Для осознанного выбора орфографического упражнения учителю необходимо прежде всего хорошо представлять себе назначение упражнения, чтобы использовать его в соответствии с той целью, которая стоит на данном уроке или этапе урока. Орфографические упражнения строятся с учетом основных компонентов орфографического действия, поэтому по назначению можно выделить следующие группы упражнений:

1) направленные на формирование умения ставить орфографические задачи. Это подчеркивание орфограмм, письмо с пропусками или буквенной дробью, выборочное списывание слов с указанной орфограммой и др. (см. выше в разделе «Методика формирования орфографической зоркости»);

2) направленные на формирование умения решать орфографические задачи. Материалом для таких упражнений служит текст с уже выделенными тем или иным способом орфограмма-

ми. Например, упражнения на вставку пропущенных букв, объяснение написания выделенных букв или слов, письменное обоснование выбора буквы из приведенных вариантов;

3) направленные на формирование целостного орфографического действия. Это все виды диктантов, списывание с орфографическим разбором, полный орфографический анализ. Материалом для этих упражнений служат слова (тексты) с разными, не только изучаемыми в данный момент орфограммами, орфограммы не выделяются, ученик должен их обнаружить самостоятельно, а затем проверить.

Одним из упражнений, в котором наиболее полно и развернуто представлена структура сознательного орфографического действия, является фонетико-орфографический анализ (П. С. Жедек). Порядок проведения фонетико-орфографического анализа отражает реальный ход нахождения письменной формы слова, содержащего орфограммы, поэтому обучение этому виду анализа и систематическое его проведение подготавливает ребенка к выполнению орфографического комментирования при записи слов, предложений. Отличительные особенности фонетико-орфографического разбора следующие:

а) выполняя его, ученик идет от звука к букве, а не от буквы к звуку;

б) характеризуя звук, наряду с другими признаками школьник указывает на его позицию в данной словоформе;

в) при переходе от звуков к буквам выделяются и характеризуются орфограммы, а также объясняется способ решения орфографической задачи.

Ход рассуждений ученика оформляется в следующей записи:

<i>[д']</i>	<i>перед гласным - д</i>	
<i>[и]</i>	<i>безударный - ?</i>	<i>день - е</i>
<i>[н']</i>	<i>перед гласным - н</i>	
<i>[о]</i>	<i>под ударением - ё</i>	
<i>[к]</i>	<i>на конце слова - ?</i>	<i>денька - к</i>
<i>денёк</i>		

На первых этапах обучения, когда ученики еще не владеют способами проверки орфограмм, но уже знают признаки, по которым их можно обнаружить, проводится частичный фонетико-орфографический анализ. Упомянувшееся ранее письмо с про-

пусками орфограмм является по существу частичным фонетико-орфографическим анализом (ср. *д - нё -* ).

Важнейшим критерием выбора упражнений и определения их последовательности является характер изучаемой орфограммы. Так, при изучении традиционных написаний более эффективными будут упражнения, способствующие наилучшему запоминанию буквенной формы слова: списывание, письмо по памяти, зрительный диктант, орфографическое проговаривание и т.п. В то же время при изучении орфограмм, которые усваиваются на основе применения правил, необходимо широко использовать комментирование до, во время или после записи, устный орфографический анализ.

Списывание играет большую роль в обучении орфографии, способствуя произвольному запоминанию правописания и автоматизации навыка письма, поэтому важно целенаправленно формировать умение списывать безошибочно. Методика обучения списыванию на основе алгоритма, учитывающего психологические закономерности процесса письма и усвоения орфографии, разработана П. С. Жедек. Алгоритм списывания включает в себя:

- 1) чтение и запоминание списываемого предложения (если списывается текст, то он обязательно предварительно прочитывается целиком);
- 2) выделение орфограмм;
- 3) орфографическое чтение и проговаривание;
- 4) запись с орфографической самодиктовкой;
- 5) осуществление самопроверки путем подчеркивания орфограмм в написанном тексте и сличения их с образцом.

При выборе единицы записи: слова, словосочетания, предложения – нужно ориентироваться на орфографическое поле данной орфограммы, т.е. тот минимальный контекст, который необходим для осуществления проверки. Для усвоения орфограмм корня могут быть широко использованы словарные диктанты, а орфограммы окончаний требуют как минимум словосочетания в качестве единицы записи, такая орфограмма, как «прописная буква», - предложения или даже текста.

Выбор орфографического упражнения также определяется этапом изучения орфограммы. На начальном этапе детям необ-

ходимо научиться узнавать орфограмму и овладеть алгоритмом действия по правилу. В это время должны преобладать упражнения на нахождение орфограмм, применение правила в простых случаях, например, списывание с подчеркиванием орфограмм, предупредительный диктант, письмо по памяти с предварительным орфографическим анализом, фонетико-орфографический разбор, выборочные списывание и диктант и т.п. Все упражнения в этот период сопровождаются развернутым комментированием, в котором вслух воспроизводятся все ступени решения орфографической задачи. Запись при выполнении упражнений на этом этапе обучения также должна отражать ход рассуждений ученика:

*пиш[т] – писать, 1 спр. – пиш[ет].*

На следующих этапах обучения происходит сокращение орфографического комментария, обоснование выбора буквы может даваться в процессе записи, а не до нее. Например: [*на-парт'и*]. *На – предлог, на моей парте, пишу отдельно. Безударное окончание существительного. Партя – 1 склонение. На руке. Пишу Е – парте* (орфографическое проговаривание в процессе записи).

В дальнейшем, на этапе совершенствования умения используются уже такие виды орфографических упражнений, как объяснительный диктант, свободные и творческие списывания и диктанты, когда ученик выполняет, помимо орфографических, и другие задания (грамматические, речевые). Целесообразность того или иного задания определяется типом изучаемой орфограммы, например, упражнение в правописании окончаний прилагательных может предполагать выписывание их в составе словосочетаний или, наоборот, дополнение текста подходящими по смыслу прилагательными. В этот период и материал для упражнения подбирается более сложный: увеличивается объем записываемых единиц, усложняются условия применения правила, включаются для сопоставления смешиваемые детьми орфограммы, например, безударные гласные в корне и суффиксе, безударные гласные в окончаниях существительных и прилагательных и т.п.

Таким образом, система орфографических упражнений обеспечивает постепенное совершенствование орфографических

умений во все более усложняющихся условиях, приближая их к условиям естественного процесса письма.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Выполните полный фонетико-орфографический анализ приведенных ниже слов:

*(На) берёзке, погрузим, листок, семья, подполз, съедобный.*

2. Выполните задание из упражнения 568 учебника М. С. Соловейчик и др. (4 кл.):

Спиши отрывок, отмечая все орфограммы, письменно доказывая выбор букв. Выделяй части слов, а необходимые записи делай над словами или перед ними в скобках.

*В апреле*

*Снег в полях уже давно стоял. А в лесу всё пестреет. тут и сероватые снежные островки, и потемневшая от влаги земля, и огромные весенние лужи. На опушке на тонких ветвях качаются длинные серёжки. От ветерка вокруг них золотистым облачком разлетается пыльца. (По Г. Скребицкому)*

3. Приведите полный и сокращенный варианты комментирования при записи следующих слов:

*Молодежь, широкое (море), по дорожке, читаешь, ландыш, радостный (смех), (о) чудесном (человеке), без тетради, держишь, (буря) ослабела, летает.*

4. Опишите методику проведения указанных видов орфографических упражнений. Определите цель и условия использования каждого из них.

1) Предупредительный диктант; 2) объяснительный диктант; 3) свободный диктант; 4) творческий диктант; 5) диктант «Проверяю себя»; 6) зрительный диктант; 7) письмо по памяти; 8) диктант с обоснованием.

5. Какие виды диктантов предпочтительны при изучении перечисленных орфограмм. Ответ обоснуйте.

1) Разделительный Ъ и Ь; 2) двойные согласные в корне слова; 3) безударные гласные в падежных окончаниях имен существительных; 4) безударные гласные в приставках.

6. Охарактеризуйте приведенные ниже упражнения из учебников для начальной школы: определите, на усвоение какой орфограммы направлено упражнение; конкретизируйте его цель

(какие знания, умения формируются при выполнении упражнения); определите, на каком этапе изучения орфограммы целесообразно использование упражнения.

1) Давай проверим, помнишь ли ты правила переноса. Согласись или возрази.

Можно оставлять в конце строки и переносить на другую строку часть слова, не составляющую слог.

Нельзя оставлять в конце строки или переносить на другую строку слог, состоящий из одной буквы.

Нельзя отрывать букву **й** от предшествующей гласной.

Можно отделять согласную от следующей за ней гласной.

2) Прочитай. Выпиши сначала слова, которые нельзя переносить, потом – остальные слова, разделяя их для переноса.

*Рябина, вяз, осина, ольха, ель, ясень, сосна, тополь, клён, берёза, ива, дуб, калина.*

3) Подбери к данным словам проверочные слова. Пиши сначала проверочное слово, потом проверяемое.

*Сапоги – сапог, ... - лоша..ь, ... - лебе..ь, ... - канна..ка, ... - площа..ка, ... - кру..ки́, ... - зама..ка, ... - заря..ка.*

Объясни, какие слова являются проверочными.

4) Спиши, вставляя пропущенные буквы. В скобках напиши проверочное слово.

Образец: *забить гвоз..ь – забить (гвозди) гвоздь.*

*Получить бага.., выйти на бере.., найти кла.., отправиться в похо.., букет ро.., ветки берё.., автор кни.., запах тра.., проливной дож..ь, вкусный обе.., широкий пру.. .*

5) Спиши пословицы, вставляя пропущенные буквы в окончаниях.

*1) Кто вперёд смотр..т, тот далеко вид..т. 2) За двумя зайцами погон..шься, ни одного не пойма..шь. 3) Воду в решете не удержи..шь. 4) Конь вырвется – догон..шь, а слова сказанного не ворот..шь. 5) Не посмотри..шь – не увиди..шь, не расспрос..шь – не найдёшь.*

6) Прочитай и определи, какая безударная гласная в корне проверена.

*Трепещет – ...*

*тр..п..тали*

*Вечерний – ...*

*в..ч..реет*

*Сторожка – ...*

*ст..р..жили*

*Зелень – ...*

*з..л..нели*

Спиши, дописывая проверочное слово для другой безударной гласной.

7) Выпиши слова в три столбика: в первый – слова с проверяемыми безударными гласными в корне, во второй – с парными согласными в корне, в третий – с непроизносимыми согласными. Вставь пропущенные буквы.

*Сколь..кий, т..жёлый, сла..кий, извес..ный, чу..кий, л..нейка, ус..ный, г..л..сок, подгото..ка, пр..мой, праз..ник, д..брота.*

В каждый столбик напиши еще по два слова на те же правила.

8) Распредели слова по столбикам. В первый записывай слова, в которых орфограмма в приставке, во второй записывай слова с орфограммой в корне, в третий – с орфограммой в суффиксе. Вспомни способ проверки, докажи правильность написания.

*поляна, поставить, полить, Анечка, пилить, дубочек, лесок, полёты, надпись, победы, дорожка, мудрость, липовый*

9) Выпиши из рассказа слова с проверяемыми безударными гласными в корне. Напиши проверочные слова.

*Берег небольшого острова на реке Раменке пологий. Ослепительно белый песок лежал кое-где узкой полосой между кустарником и водой. Я причалил к зелёному острову. Не остров - сплошные чудеса, потому, видно, старожилы его так и прозвали – Лешачьим.*  
(А. Барков)

8. Почему в процессе обучения целесообразно использование такого приема обучения, как составление упражнения «для товарища»? В чем заключается подготовка к выполнению учащимися такого задания?

9. Проанализируйте систему упражнений учебника по какой-либо орфографической теме, определив назначение и вид каждого упражнения, оценив их соответствие характеру орфографического явления, этапу обучения. В чем проявляется постепенное усложнение условий применения изучаемого правила? Какими упражнениями считаете необходимым дополнить систему упражнений учебника?



### ***Дополнительная литература***

Айдарова Л. И., Соколова Т. Ю. Диктанты, которые пишут дети. М. 1997.

Буркова Т. В. Рабочая классификация диктантов // Нач. школа. 1989. № 10-11.

Буркова Т. В. Списывание и его виды в процессе обучения младших школьников грамматике и правописанию // Нач. школа. 2002. № 10.

Жедек П. С. Звуковой и звуко-буквенный анализ на разных этапах обучения правописанию // Нач. школа. 1991. № 8.

Жедек П. С., Тимченко М. И. Списывание в обучении правописанию // Нач. школа. 1989. № 8.

Кобызев А. И., Заморзаева Е. М. Диктант «Проверяю себя» как средство развития орфографической зоркости учащихся // Обучение орфографии в восьмилетней школе. М., 1974.

Корешкова Т. В. Прием какографии: возможности и условия применения // Нач. школа. 2000. № 6.

Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1996. С. 37-42.

Шарапова О. Используйте на уроках русского языка. Текстовой дидактический материал // Нач. школа. 2001. № 3.

### **3.7. Методика предупреждения и исправления ошибок в письменных работах учащихся**

В письменной речи учащихся начальной школы закономерно возникают разного рода ошибки: речевые, грамматические, орфографические и др. Это связано с тем, что процесс овладения письменной речью с приходом ребенка в школу только начинается и формирование механизмов письма происходит постепенно.

Рассмотрим те ошибки, которые обусловлены недостаточной сформированностью навыка письма. Среди этих ошибок можно выделить три основных категории в зависимости от того, какая норма нарушается пишущим: каллиграфические, графические и орфографические.

**Каллиграфические ошибки**, или алфавитные, – замена одних букв другими вследствие смешения букв, имеющих общее в начертании. Например, нарушение количества элементов приводит к взаимозамене букв *и – ш*, *п – т*, *П – Т*, *ж – х*, смешение величины элементов наблюдается при смешении букв *п – р*, на-

рушение пространственного расположения элементов – при замене буквы *З* буквой *Е*. Каллиграфическая ошибка может заключаться в пропуске необходимого элемента: *ц – и, щ – ш, и – й*. Иногда детьми смешиваются даже буквы, мало похожие между собой. Например, частотным является смешение букв *б* и *д*, хотя они имеют только один общий элемент – овал.

Основная причина каллиграфических ошибок – недостаточно четкие зрительно-двигательные образы смешиваемых букв, поэтому такие ошибки типичны для начального этапа овладения письменной речью и часто встречаются в работах первоклассников. Однако в отдельных случаях такого рода ошибки закрепляются и сохраняются в более позднем возрасте.

**Графические ошибки** – нарушения правил графики. При таких нарушениях искажается не только написание слова, но и его произношение при чтении: *жаровонки* – вследствие перестановки слогов прочитать такое слово правильно невозможно.

К графическим ошибкам относятся:

- пропуск букв и слогов: *дотор* (*доктор*), *болница* (*больница*), *кворцы* (*скворцы*), *дремучи* (*дремучий*), *почувствол* (*почувствовал*);

- вставка букв и слогов: *летитит* (*летит*), *взяали* (*взяли*), *дети* (*дети*);

- перестановка букв и слогов: *солмила* (*сломила*);

- замена одних букв другими: *бобежали* (*побежали*), *щента* (*щенята*), *тысяца* (*тысяча*), *голыбь* (*голубь*).

Основные причины графических ошибок:

- Недостатки произношения, в т.ч. дефекты дикции и орфоэпические ошибки под влиянием диалекта или просторечия. Ребенок фиксирует на письме то, что он произносит, и если искажено произношение слова, то это неверное произношение переносится на письмо: *кворцы* (*скворцы*), *тысяца* (*тысяча*), *гандюка* (*гадюка*).

- Недостаточное развитие речевого, в частности фонематического, слуха. Например, неумение различать твердые и мягкие согласные обязательно отражается на письме в ошибках использования мягкого знака и других букв, указывающих на мягкость согласного: *сол* (*соль*), *тулпан* (*тюльпан*). Такого рода ошибки часто встречаются у детей, для которых русский язык не является

ся родным. Для детей, чей родной язык – русский, более характерны ошибки, связанные с неразличением звуков [с] – [ш], [ч'] – [щ'], [р'] – [л'] и др.: *кушит* (*куст*), *колидор* (*коридор*). Недостатки слухового восприятия и недостатки произношения взаимосвязаны, и как правило сразу обе причины вызывают у ребенка появление графических ошибок при письме.

- Незнание правил графики, согласно которым твердость / мягкость согласного и звук [j] обозначаются определенным образом в зависимости от позиции. Ошибки, вызванные этой причиной: *тьотья* (*тетя*), *йама* (*яма*), *пыйот* (*пёт*) – совершенно закономерны для дошкольников, которые еще не изучали законы графики. Если же такие ошибки возникают у первоклассников и тем более если они сохраняются у детей старшего возраста, то очевидно неусвоение ребенком учебного материала, так как правила русской графики входят в содержание обучения грамоте.

- Несформированность механизмов письма – самая частая причина большинства графических ошибок – так называемых описок. Трудно представить, чтобы ребенок произносил слово *задача* как *задча*, или *почувствовал* как *почувствол*, или *летит* как *летитит*. Подобные ошибки (описки) – результат неспособности ребенка удержать в памяти последовательность звуков в слове, которую нужно обозначить буквами, несинхронность произношения и записи слова, которая вызвана и очень низким темпом письма, и необходимостью отвлекаться на припоминание формы буквы, на соблюдение требований каллиграфии при письме каждой буквы.

Кроме указанных причин, можно назвать также и другие факторы, оказывающие влияние на качество письма учащихся и вызывающие графические ошибки (прежде всего описки). Это и неустойчивость внимания, и быстрая утомляемость детей, и их эмоциональное и физическое состояние во время письма.

**Орфографические ошибки** – нарушения правил орфографии. В отличие от каллиграфических и графических ошибок, ошибки орфографические не сопровождаются неправильным произношением. Орфографические правила как раз и нужны для того, чтобы выбирать один из нескольких возможных в данном случае вариантов написания, поэтому нарушение орфографиче-

ской нормы никак не сказывается на произношении слова при его чтении: совершенно одинаково будет прочитано *рабочий* и *робочий*, *сапог* и *сопок*. Но понять написанное с орфографическими ошибками слово затруднительно.

Орфографические ошибки разнообразны, и их можно классифицировать по разным основаниям. Например, в зависимости от того, на какое правило допущена ошибка: ошибки в правописании проверяемых безударных гласных в корне, ошибки в правописании мягкого знака на конце слов после шипящих, ошибки в употреблении прописной буквы и т.д. Можно различать ошибки также с точки зрения соответствия или несоответствия написания произношению: согласно произношению (*сапо́к*) и вопреки произношению (*сопо́к*).

Орфографические ошибки индивидуальны: одинаковые ошибки или ошибки одного типа у разных учеников могут быть вызваны разными причинами. Для организации работы по исправлению ошибок учителю важно знать ее причину.

Основные причины орфографических ошибок можно объединить в группы. Первая группа причин – отсутствие базовых орфографических знаний и умений:

- неразвитая орфографическая зоркость,
- неумение соотнести обнаруженную орфограмму с правилом,
- незнание орфографического правила или неумение его применять как следствие непонимания его формулировки,
- отсутствие навыков орфографического самоконтроля.

Вторая группа – причины, связанные с недостаточным усвоением необходимых для применения правила знаний и умений из разных разделов курса русского языка. К этой группе относятся:

- затруднения в звуковом анализе слова, которые не позволяют оперативно обнаруживать орфограммы, опознаваемые по фонетическим признакам (ударению, характеру звука и его позиции);
- затруднения в морфемном анализе слова, следствием чего является смешение способов проверки орфограмм в разных морфемах (*сдесь, потому что приставки з- не бывает*);
- затруднения в морфологической характеристике слова, например в определении рода, падежа существительного, в подборе неопределенной формы глагола, в различении неопределен-

ной формы и формы 3 лица и др. (*разрушаит, потому что разруить – на –ить, глагол 2 спряжения*);

- затруднения в установлении синтаксических связей между словами: прилагательным и определяемым существительным, глаголом в форме прошедшего времени и существительным (*об опоздавишим на урок ученике*).

В третью группу можно объединить причины, связанные с невысоким уровнем общего и речевого развития ребенка:

- небольшой объем словарного запаса, что затрудняет поиск проверочного слова;

- невнимательность к значению слова, ложные аналогии (*повор – пишет и не задумывается о смысле слова; робота, потому что робот; постух – стоит на посту);*

- низкий уровень техники чтения (малое поле чтения, большое количество ошибок при чтении), малый опыт чтения.

Как видим, большая часть названных причин связана с организацией процесса обучения языку, поэтому успешность формирования безошибочного письма во многом зависит от системы работы по предупреждению и преодолению ошибок.

Для того чтобы ученики не допускали ошибок каллиграфического характера, учитель проводит специальную работу по сравнению сходных по начертанию букв, побуждая первоклассников к выделению сходств и различий в их форме. Предупреждение графических ошибок связано с целенаправленной работой по развитию речевого слуха и произносительных навыков учащихся, которой посвящается немало учебного времени в период обучения грамоте. Кроме того, важнейшим способом предупреждения графических ошибок является обучение детей самодиктовке в процессе письма. Овладев самодиктовкой, ученик получает возможность контролировать обозначение буквами произносимых звуков и не пропускает буквы, слоги, не переставляет их и не вставляет лишних. Ознакомление учащихся с правилами правописания, формирование у них обобщенных орфографических умений, обучение орфографическому проговариванию в процессе письма помогает предупредить появление в детских работах орфографических ошибок.

Орфографические ошибки (неважно, изучено правило или нет) негативно сказываются на формировании навыков грамот-

ного письма, так как могут способствовать закреплению в памяти неверного образа слова, ведь произношение при этом не искажается. Любое ошибочное написание, если оно не исправлено и не осознано пишущим как неверное, служит подкреплением образовавшихся неправильных, ошибочных временных связей. Отмена этих связей и возникновение новых затруднены в условиях неоднократного подкрепления ошибочных связей. Именно поэтому так важно при организации любых письменных упражнений по возможности не допустить появления орфографической ошибки.

Предупреждению орфографических ошибок при выполнении письменных упражнений способствует:

- предварительное выделение и обсуждение орфограмм в записываемом тексте (подчеркивание орфограмм перед списыванием, предупредительный диктант, орфографический анализ исходного текста для изложения, орфографический анализ слов, которые могут быть использованы в сочинении);

- предварительное припоминание правила, необходимого для выполнения упражнения, обращение к памятке или опорной схеме для восстановления в памяти способа применения правила;

- вынесение на доску слов с графическим выделением неизученных орфограмм из записываемого текста (диктанта, изложения, из тематического словаря к сочинению);

- орфографическое проговаривание до и во время записи;

- орфографическое комментирование в процессе записи (сплошное или выборочное);

- использование особого способа записи слова с пропуском орфограмм;

- разрешение и даже поощрение обращения в случае необходимости за помощью к учителю или к словарю;

- применение памяток, обучающих детей выполнению в определенной последовательности умственных действий, необходимых для правильного написания слов (см. задание № 6 к параграфу 4.2.).

Приемы исправления ошибок рассматриваются, во-первых, как виды заданий, которые учитель предлагает учащимся для исправления ошибок и, во-вторых, как вид указания учителем на допущенную учеником ошибку при проверке письменной работы.

Исправление допущенных учащимися ошибок может происходить в ходе написания работы и после нее. В первом случае используется орфографическое комментирование: объяснительный диктант или списывание. Во втором случае возможно использование следующих способов организации работы:

- проверка работы учителем;
- самопроверка работы учеником путем сличения с образцом, обращения к словарю или путем выделения орфограмм и обоснования написаний;
- взаимопроверка написанного (ученики обмениваются тетрадями и действуют так же, как при самопроверке);
- коллективная проверка написанного (под контролем учителя кто-то из учеников объясняет, остальные в случае обнаружения ошибки исправляют).

Ознакомление с общим способом исправления орфографических ошибок проводится на специальном уроке работы над ошибками. На основе анализа языкового материала школьники определяют последовательность действий при исправлении ошибок и составляется памятка для работы над ошибками. Например, памятка может быть такой (для 3 – 4 класса):

#### Порядок выполнения работы над ошибками

1. Найди слово, написанное с ошибкой.
2. Определи, на какое правило допущена ошибка:
  - 1) правило переноса;
  - 2) правило употребления заглавных букв;
  - 3) правило слитных или раздельных написаний;
  - 4) правило обозначения звуков буквами.

Если ошибка в обозначении звуков буквами, разбери слово по составу и определи место орфограммы в слове, а для орфограмм в суффиксе или окончании – часть речи.

3. Вспомни (прочитай) нужное правило.
4. Проверь написание слова по правилу. Напиши слово правильно, обозначь орфограмму и приведи обоснование выбора буквы.
5. Выбери слова с ошибкой на то же правило, напиши их с обоснованием выбора буквы.
6. Приведи примеры слов с такой же орфограммой, напиши

их с обоснованием выбора буквы.

В дальнейшем отрабатывается умение выполнять работу над ошибками по памятке. Для этого используется коллективное исправление «чужих ошибок», коллективная работа над типичными ошибками, допущенными в самостоятельной работе. Работа над ошибками должна проводиться систематически, а не только после контрольных работ. Индивидуальная работа над ошибками должна проверяться учителем, причем не только ее результат (записи в тетради ученика), но и ее ход (опрос: как выполняли работу над ошибками? как определяли, на какое правило допущена ошибка? обращались ли к словарю? и т.п.).

При проверке работы учитель может использовать разные способы исправления ошибок. Самый распространенный – зачеркивание ошибочного написания, надписывание правильного варианта и указание на полях на допущенную ошибку (знак ошибки – / ). Однако такой способ не активизирует ученика, и чаще нужно использовать другие приемы исправления: подчеркивание ошибочного написания или морфемы, слова, в которых допущена ошибка; указание на ошибку в строке условным знаком на полях; указание в конце работы общего количества допущенных ошибок и др.

Выбор способа исправления зависит

- от этапа обучения (ошибка на неизученное правило должна быть исправлена традиционным способом, т.е. верное написание должен указать учитель; на начальном этапе усвоения правила возможна подсказка на полях в виде указания на морфему, грамматическую форму слова и т.п.);

- от характера ошибки (графическая или каллиграфическая ошибка, которая может быть легко обнаружена при произношении слова, просто подчеркивается; орфографическая ошибка в непроверяемом написании, особенно на начальных этапах обучения, должна быть исправлена таким образом, чтобы верное написание воспринималось в составе слова);

- от индивидуальных особенностей ученика, допустившего ошибку (чем выше уровень подготовки ученика, тем больше самостоятельности он может проявить при работе над ошибками).



### Задания для самостоятельной работы

1. Определите тип ошибки: каллиграфическая, графическая, орфографическая. Укажите для каждой ее возможную причину.

*Водрасли, жилание, ушлышал, облока, Косьтя, колидор, зделал, вздахнул, сначала, вюга, лодонь, хичник, Згорка, комнота, спол (стол), решаит, диткант, поъехал, купатся, корабыль, дьевачка, подъезд, свежое, залаел.*

2. Расположите приведенные ниже способы исправления ошибок по степени возрастания самостоятельности, проявляемой учеником при работе над ошибками.

а) Подчеркнуто ошибочно написанное слово, а на полях указана часть слова, содержащая ошибку; б) неправильная буква зачеркнута, а на поля вынесен знак ошибки; в) подчеркнуто слово с ошибкой; г) неправильная буква зачеркнута, а на полях указан номер орфограммы; д) на поля вынесен знак ошибки; е) на поля вынесен знак ошибки, а рядом – указание на часть слова или часть речи.

Какие еще способы исправления ошибок знаете? Чем будете руководствоваться при выборе способа исправления?

3. Проверьте диктанты, написанные третьеклассниками: первый – учеником с хорошим уровнем орфографической подготовки, второй – средним учеником, третий – слабым. Отметьте ошибки в работах, учитывая уровень подготовленности ученика.

1) *Над лесом взошло солнце. Лучи его заиграли по реке, на кустах. Кругом тишина и прохлада. Птицы щибечут в чаще деревьев. Среди полей по узкой дорожке идет группа ребят.*

2) *Над лесом взошло солнце. Лучи его заиграли по реке, на кустах. Кругом тишена и прохлада. Птицы щибечут в чаще деревьев. Среди полей по узкой дорожки идет группа ребят.*

3) *Над лесом взошло сонце. Лучи его заиграли пореке, на кустах. Кругом тишена и прахлада. Птицы щибечут в чащи деревьев. Среди полей по узкой дорошки идет група ребят.*

4. В современных учебниках в качестве дидактического материала для орфографических упражнений часто используются ошибочные написания. Какова цель таких упражнений?

5. Разработайте фрагмент урока, посвященный коллективному анализу и исправлению «чужих ошибок». Определите те-

му урока, цель представленного этапа работы, обоснуйте отбор дидактического материала. При описании организации работы не забывайте, что недостаточно только обнаружить и исправить ошибку, необходимо выявить ее причину (чего не знал или не умел ученик, допустивший ошибку). Очень важно также продумать оформление записей на доске, порядок действий учащихся при поиске ошибок и технику исправления обнаруженной ошибки – всё это должно способствовать формированию у учащихся способов самопроверки письменной работы. При необходимости обратитесь к памятке из учебника М. С. Соловейчик и др., в которой раскрыто содержание самопроверки.

### ***Дополнительная литература***

- Бочкарева Т. Д. Предупреждение ошибок // Нач. школа. 2001. №3.
- Булохов В. Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся // Нач. школа. 1991. № 1.
- Другашевская С. А. Предупреждение ошибок в процессе комментированного письма // Нач. школа. 2005. № 6.
- Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе // Нач. школа. 1999. № 4.
- Петрова В. И. Как можно работать над ошибками // Нач. школа: плюс До и После. 2007. № 3.
- Чистякова Н. Н. Методические основы работы над орфографическими ошибками в начальных классах школы // Развивающее языковое образование в современной начальной школе /Под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 2009. С.138-160.
- Чистякова Н. Н. Основы работы над орфографическими ошибками в начальных классах школы // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. СПб., 1997. С. 145-167.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Для чего нужны правила орфографии? Какие разделы русской орфографии представлены в содержании начального языкового образования?
2. Как в лингвистике решается вопрос об основном принципе русской орфографии? Какое значение имеет решение этого вопроса для методики обучения правописанию?
3. Какова природа орфографического навыка? Охарактеризуйте ступени его формирования.

4. Какова структура сознательного орфографического действия?

5. Охарактеризуйте способы усвоения грамотного письма.

6. Каковы условия формирования орфографического навыка?

7. Роль грамматических знаний в овладении правописанием.

8. Какие обобщенные орфографические умения входят в содержание обучения орфографии в начальной школе? Какие знания по орфографии усваивают младшие школьники?

9. Какие орфографические правила входят в содержание обучения орфографии в начальной школе? Чем определяется последовательность их изучения?

10. Дайте определения понятиям: орфограмма; опознавательные признаки орфограмм (общие и частные); орфографическая зоркость. Назовите условия формирования орфографической зоркости у учащихся.

11. Каково содержание работы по формированию орфографической зоркости на разных этапах обучения?

12. Методика формирования понятия об орфограмме и знаний об общих фонетических опознавательных признаках орфограмм.

13. Охарактеризуйте приемы формирования орфографической зоркости.

14. Орфографическое правило, его структура и содержание.

15. Методика введения орфографического правила.

16. Виды орфографических упражнений, методика их проведения.

17. Каковы критерии выбора орфографических упражнений?

18. Какую роль играет запоминание в процессе усвоения орфографии? Охарактеризуйте условия запоминания правописания.

19. Какие слова входят в орфографический минимум для начальной школы? Охарактеризуйте приемы работы над словами с непроверяемыми написаниями.

20. Типы ошибок в письменных работах учащихся: каллиграфические, графические, орфографические; их основные причины.

21. Методика работы над предупреждением и исправлением ошибок.

## **Глава 4. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ**

### **4.1. Общее содержание работы по развитию речи младших школьников**

Целью обучения русскому (родному) языку в начальной школе является развитие у младших школьников умения использовать языковые средства в соответствии с задачами и условиями общения, т.е. развитие их речи во всех ее видах. Работа по развитию речи может быть выделена как отдельная содержательная линия в курсе русского языка – во многих программах имеются соответствующие содержательные блоки («Развитие речи», «Связная речь», «Речевая деятельность» и под.) или вводится специальная речеведческая дисциплина (например, «Детская риторика» или «Речь и культура общения»). Однако не менее важным является проведение речевой работы при изучении системы языка и чтении произведений литературы, т.е. в неразрывной связи с другими направлениями работы по языку.

Таким образом, развитие речи учащихся – это вся работа, которая направлена на овладение умением эффективно использовать язык как средство общения и проводится специально и в связи с изучением системы языка и чтением произведений литературы. Представим содержание этой работы в общем виде, без учета возможных организационных форм ее проведения.

Содержание работы по развитию речи в начальной школе определяется с учетом особенностей речи детей младшего школьного возраста. К моменту поступления в школу ребенок в основном овладевает речью на родном языке. Как правило, он имеет достаточно развитый фонематический слух и артикуляционный аппарат, что позволяет ему различать звуки родного языка и произносить их правильно. В словаре первоклассника насчитывается в среднем около 4 тысяч слов, которые он использует в своей речи. Среди этих слов представлены все грамматические классы (чаще всего используются существительные и глаголы), слова разнообразны по семантике, что позволяет ребенку достаточно успешно общаться с окружающими его людьми на актуальные для него темы. Синтаксический строй речи

также в основном сформирован: ребенок в своей устной речи пользуется разнообразными синтаксическими структурами (простыми и сложными предложениями разных типов), преобладающими являются простые двусоставные предложения небольшого объема (3-5 слов). Уже в дошкольном возрасте ребенок начинает овладевать связной речью, и первоклассник способен, как правило, построить небольшой текст на близкую ему тему: развернуто ответить на вопрос, рассказать о чем-то, что было в его личном опыте.

Однако сфера, в которой проявляются все указанные речевые способности 6-7-летнего ребенка, в основном ограничивается его общением в семье, в детском коллективе. С поступлением в школу в жизни ребенка происходят значительные изменения, расширяются его коммуникативные потребности, ведущей деятельностью становится учебная деятельность, и имеющиеся у ребенка речевые навыки уже не соответствуют новым условиям его жизни. Школьное обучение требует овладения новыми для ребенка видами речевой деятельности – чтением и письмом, а также книжными стилями речи, и прежде всего научным (учебно-научным подстилем). Освоенные практически правила устной разговорной речи ученик невольно переносит на новые виды речевой деятельности, что приводит к появлению большого количества нарушений, которые требуют коррекции. В школе ребенок впервые в своей жизни сталкивается с понятием языковой нормы, начинает отличать литературный язык от просторечия, диалекта, жаргона, задумывается об уместности употребления тех или иных средств языка в определенных ситуациях. Поэтому работа по развитию речи учащихся включает формирование знаний о речи, об особенностях некоторых стилей и жанров речи и совершенствование культуры речи детей, предупреждение и преодоление неправильного, неточного или неуместного употребления средств языка.

Кроме того, возрастает роль монологической речи, которая у ребенка еще очень несовершенна. В школе значительно расширяется круг тем, которые могут послужить предметом связной речи ребенка. Связная речь начинает использоваться как средство познания, сохранения и передачи информации, как средство самосознания и самовыражения, воздействия на товарищей и

взрослых, что диктует использование разных стилей речи, а не только разговорного. Однако, как отмечают исследователи, без специальной и целенаправленной работы многие ученики так и не овладевают не только отдельными видами высказываний, но и такими общими для разных высказываний умениями, как умение раскрывать тему и основную мысль высказывания, умение его планировать и т.д.

Таким образом, переход на новую возрастную ступень приводит к значительным изменениям в речевом развитии ребенка: расширение сферы использования речи требует овладения новыми для ребенка разновидностями речи, обогащения арсенала используемых в речи языковых средств, совершенствования умения правильно, точно и уместно их употреблять. В то же время с началом обучения в школе процесс речевого развития ребенка становится управляемым, что должно обеспечить всем учащимся овладение речью на уровне, достаточном для успешного общения с окружающими и дальнейшего обучения. Под руководством и контролем педагога происходит усвоение знаний о речи, необходимых для сознательного ее совершенствования, дальнейшее овладение средствами языка и правилами их употребления, совершенствование таких качеств речи, как точность, выразительность, уместность, развитие умения воспринимать и создавать устные и письменные высказывания разных стилей и жанров.

В содержании работы по развитию речи младших школьников выделяются следующие основные направления:

- **формирование представлений о речи** и требованиях к ней; воспитание культуры речевого поведения;

- **совершенствование умений в области культуры речи** (произношения, словаря и грамматического строя речи) – правильно, точно, выразительно, адекватно ситуации употреблять в речи средства языка;

- **развитие связной речи.**

Независимо от направления, в котором ведется работа по развитию речи учащихся, успешность ее определяется прежде всего тем, насколько учителю удастся создать в процессе обучения условия для проявления учениками речевой активности: любым видом деятельности (а речь – это один из видов деятель-

ности) можно овладеть в совершенстве только в процессе этой деятельности. Следовательно, главная задача педагога – вовлечь учеников в речевую деятельность, сделать так, чтобы у них возникла потребность в речевом общении (услышать и понять собеседника, рассказать ему о чем-то, спросить или объяснить и т.п.) и была возможность эту потребность удовлетворить. Это становится возможным при определенных условиях:

- мотивация речевой деятельности учащихся;
- обеспечение содержания для детских высказываний;
- постоянное обогащение речи учеников средствами языка (новыми для них словами, формами, конструкциями и т.п.);
- хорошая речевая среда, которая обеспечивает ребенка образцами использования средств языка в речи;
- доброжелательная атмосфера, способствующая преодолению страха детей перед аудиторией; тактичность в исправлении речевых ошибок и недочетов;
- внимание к речи каждого ученика в классе, индивидуальный подход к ученику с учетом особенностей его темперамента, характера, уровня речевой подготовки.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализируйте содержание одной из программ по русскому языку для начальных классов (любой) с точки зрения содержания работы по развитию речи учащихся. Как в программе определяются место, задачи и содержание работы по развитию речи учащихся? Сделайте соответствующие выписки из программы. Соотнесите содержание программы с выделенными в параграфе направлениями работы по развитию речи младших школьников.

2. Проанализируйте материал одной из страниц (разворота) любого букваря. Какой материал имеется для организации работы по развитию речи детей? Сформулируйте речевые задачи урока обучения грамоте по данной странице (развороту), ориентируясь на имеющийся материал.

### ***Дополнительная литература***

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М., 2003.

Львов М. Р. Основы теории речи. М., 2002.

- Речевые секреты / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1992.  
Речь. Речь. Речь. / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1990.  
Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000. С. 10-34.

Шеголева Г. С. Реализация взаимосвязи письменной и устной речи в процессе обучения младших школьников текстовой деятельности // Развивающее языковое образование в современной начальной школе / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 2009. С. 161-184.

## 4.2. Совершенствование умений в области культуры речи

### 4.2.1. Общая характеристика содержания и методов работы по культуре речи учащихся

Культура речи определяет комплекс требований, которым должна соответствовать речь. Соблюдение в речи действующих норм литературного языка (орфоэпических, словообразовательных, лексических, синтаксических, орфографических, пунктуационных) называется **правильностью**, это минимальное требование к речи. Хорошая речь характеризуется не только правильностью, но и такими качествами, как богатство, точность, выразительность, уместность, чистота и др. Точной, выразительной, уместной речь бывает тогда, когда говорящий (пишущий) выбирает из нескольких возможных нормативных средств языка наиболее точное, яркое и соответствующее целям и условиям общения. **Точность** речи предполагает выбор таких языковых средств, которые более всего соответствуют выражаемому содержанию, **выразительность** – выбор таких средств, которые обеспечивают воздействие на слушателя (читателя), поддерживают его внимание и интерес, **уместность** – выбор средств в соответствии с условиями общения. Возможность выбора появляется только при условии владения разными способами выражения мысли. Такое качество речи, которое характеризуется большим разнообразием используемых языковых средств (слов, морфологических форм, синтаксических конструкций), называется **богатством**.

В задачи работы по развитию речи входит совершенствование всех качеств речи младших школьников. Особое внимание уделяется правильности речи, овладению нормами литературно-



го языка. Не менее важно и обогащение речи детей новыми словами, конструкциями, средствами выразительности речи, развитие у них умения выбирать адекватные содержанию, цели и условиям общения средства языка.

Работа, направленная на совершенствование качеств речи младших школьников, ведется на трех уровнях: произносительном, лексическом и грамматическом. Выделение этих уровней условно, в учебном процессе эти направления тесно взаимосвязаны. Например, при введении нового для учеников слова учитель не только объясняет его лексическое значение, но и организует наблюдение за употреблением слова в разных контекстах либо побуждает учащихся составлять со словом словосочетания и предложения. В процессе этой работы дети образуют разнообразные формы слова, включают его в синтаксические конструкции, учатся правильно его произносить, а если слово выступает в своей письменной форме, создаются условия для запоминания его правописания.

Работа над правильностью речи неразрывно связана с изучением грамматики. Содержание этой работы определяется с учетом типичных для речи младших школьников ошибок в строении и употреблении изучаемой языковой категории. Например, планируя работу по культуре речи при изучении прошедшего времени глагола, необходимо предусмотреть овладение нормами: 1) произношения форм женского рода прошедшего времени (ударение перемещается с основы на окончание: *взяла, поняла, приняла*); 2) образования форм прошедшего времени некоторых глаголов (с усечением основы: *замерзнуть – замерз, замерзла; погаснуть – погас, погасла*); 3) согласования формы глагола-сказуемого с существительным по роду (*только висел*). Кроме того, изучение темы «Глагол» в целом может способствовать обогащению речи детей глаголами разных семантических групп, глаголами-синонимами, развитию умения выбирать точный глагол с учетом значения приставки, умения использовать видо-временные формы глаголов в тексте. При включении в учебный процесс заданий соответствующей направленности младшие школьники будут учиться не только правильной, но и хорошей речи.

Типология упражнений, направленных на повышение куль-

туры речи учащихся, была предложена М. С. Соловейчик. В основу данной типологии положен вид деятельности учащихся с языковым материалом. Выделяется 5 типов упражнений:

1. **Наблюдение за употреблением средств языка в образцовом тексте.** Например, ученикам предлагается найти в тексте и выписать парами прилагательные, которые помогают автору показать, какие разные бывают листья. Текст: *Часто по листьям можно узнать растение. Листья бывают крохотные и громадные, гладкие с восковым налетом и мохнатые, тонкие и мясистые. Края у листьев то ровные, то с мелкими зубчиками, а то с причудливыми выемками.* В результате проведенного наблюдения ученики делают вывод, что для того, чтобы читатели лучше представили себе все разнообразие листьев, автор использовал антонимы – слова, называющие крайние точки в длинном ряду проявления определенного признака. Разновидностью наблюдения является эксперимент – намеренное искажение образца для того, чтобы путем сопоставления убедить учащихся в точности, выразительности авторского варианта.

2. **Конструирование** единиц из заданных элементов более низкого уровня: составление словосочетаний и предложений из слов, слов из морфем.

3. **Редактирование** высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств. В качестве дидактического материала для редактирования привлекают фрагменты текстов, отдельные предложения из творческих работ школьников и специально подобранные или составленные учителем негативные речевые материалы. При выполнении упражнения учащиеся обнаруживают недостаток (например, навязчиво повторяющиеся слова) и исправляют его.

4. **Трансформация конструкций:** замена, пропуск слов, изменение структуры словосочетания, порядка слов в предложении. Например, заменяя в словосочетаниях падежную форму существительного прилагательным (*варенье из вишни – вишневое варенье*), ученики овладевают синонимичными конструкциями.

5. **Подбор слов, составление словосочетаний, предложений** с заданным предметом речи, для выражения определенной мысли и т.д. Отличие этого упражнения от предыдущих в том,

что при его выполнении ученик сам ищет средства для решения речевой задачи, а не опирается на готовые.

На уроках литературного чтения в качестве источника обогащения речи учащихся, повышения ее точности и выразительности выступает литературно-художественное произведение. Основной вид работы – языковой анализ текста, при котором внимание учеников привлекается к точности и выразительности авторского слова, выделяются средства выразительности и определяется их роль в создании художественного образа, производится искажение текста и сопоставление с авторским вариантом (эксперимент). Большую роль в совершенствовании культуры речи учащихся играет также заучивание образца или близкий к тексту пересказ с использованием авторских слов и выражений (после языкового анализа), разного рода творческие работы (словесное рисование, драматизация и др.). Выразительное чтение текста или его фрагментов способствует развитию интонационной выразительности речи детей.

#### **4.2.2. Типичные нарушения в речи младших школьников**

Необходимое условие эффективности работы по культуре речи учащихся – выявление и систематизация нарушений в их речи, так как при планировании этой работы важно учитывать, какие нарушения типичны для речи детей, и использовать возможности изучаемого грамматического материала для их предупреждения. Систематизация речевых ошибок может осуществляться на разных основаниях: в зависимости от причины нарушения, от того, какое требование речи нарушается или в какой языковой единице проявляется нарушение.

Одна из классификаций нарушений в речи, ориентированная на решение задач развития речи учащихся, была предложена в работах В. И. Капинос. Все нарушения в речи в данной классификации предлагается разделить по двум основаниям, во-первых, на структурные (грамматические, нарушения в структуре языковой единицы) и речевые (нарушения в употреблении языковой единицы) и, во-вторых, на ошибки (т.е. нарушения правильности речи) и недочеты (т.е. нарушения коммуникативной целесообразности речи – точности, выразительности, уместности).

### Типы нарушений в речи

Нарушения	правильности речи	коммуникативной целесообразности речи
в структуре языковой единицы	<b>Структурные (грамматические) ошибки</b>	-
в употреблении языковой единицы в речи	<b>Речевые ошибки</b>	<b>Речевые недочеты</b>

Рассмотрим наиболее распространенные в речи младших школьников нарушения в соответствии с выделенными группами.

1. К структурным (грамматическим) ошибкам относятся ошибки в словообразовании, в формообразовании, в структуре словосочетания и предложения.

а) **Ошибки в словообразовании** типичны для дошкольников, однако сохраняются и в речи детей младшего школьного возраста, которые, испытывая дефицит слов для выражения нужного смысла, образуют слова по имеющимся в языке моделям: *упорность* от *упорный* (ср. *смелость* от *смелый*); *шалостливый* от *шалость* (ср. *совестливый* от *совесть*). Если такое новообразование не совпадает с существующим в языке словом (ср. *упорство*, *шаловливый*), то возникает ошибка.

б) **Ошибки в формообразовании** обычно наблюдаются в тех случаях, когда существуют варианты образования определенной формы. Например, форма родительного падежа множественного числа существительных мужского рода может быть образована с помощью окончаний *-ов/-ев* (*столов*), *-ей* (*коней*) или нулевого окончания (*солдат*). Относительно небогатый речевой опыт ребенка не позволяет ему всегда успешно выбирать нужный вариант. Еще одна причина таких ошибок – влияние речевой среды, ошибки типа *яблоков*, *более добрее*, *ихний* встречаются и в речи взрослых. Трудности наблюдаются при образовании форм существительных (*с повидлой*, *у полотенцев*, *в пальте*), прилагательных (*красивше*, *более красивее*), местоимений (*ихний*, *евоиный*), глаголов (*замерзнул*, *стери с доски*, *хочут*).

в) **Ошибки в структуре словосочетания** связаны с нарушением норм согласования и управления. Для младших школьников типично нарушение согласования по роду прилагательно-

го или местоимения с существительными среднего рода с безударным окончанием (*вкусная повидла*), с существительными с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный (*прозрачная тюль*), с заимствованными существительными (*мое кофе*). Ошибки в управлении часто возникают в результате смешения близких по значению глаголов: *рассказать о случае* и *описать о случае, любуюсь красотой* и *удивляюсь красотой*.

г) Часто встречающиеся **ошибки в структуре предложения**: нарушение границ предложения (*Мальчик пошел в лес. И заблудился.*), нарушение связи между подлежащим и сказуемым (*У меня было день рождения*), ошибки в построении предложения с однородными членами (*Эта книга меня научила честности, смелости и уважать друзей.*), с косвенной речью (*Сергея сказал, что «мне мама разрешила».*)

2. К речевым ошибкам относятся употребление слова в несвойственном ему значении; неоправданное употребление просторечных и диалектных слов, находящихся за пределами литературного языка; неверное употребление фразеологизма; неверное употребление местоимений, приводящее к неясности или двусмысленности речи; смешение видо-временных форм глагола.

а) **Употребление слова в несвойственном ему значении** в речи младших школьников может быть обусловлено разными причинами. К ошибке может приводить неверное осмысление словообразовательной структуры слова. Например, ученик пишет в сочинении: *«Когда мама не может найти чего-нибудь в комнате, она зовет меня, потому что я очень находчивый»* (ср. находчивый – умеющий легко и быстро выходить из затруднительного положения; сообразительный). Другая причина употребления слова в несвойственном ему значении – неполноценное усвоение значения. Исключение одного или нескольких семантических компонентов значения ведет к расширению сферы использования слова: *«Мама, давай сварим пиццу в микроволновке!»*. Глагол *сварить* употребляется в значении *приготовить*, т.е. без учета дифференциального признака ‘путем кипячения’. Ошибки могут быть вызваны смешением паронимов (*одеть – надеть*) или просто сходных по звучанию слов (*Мне на зуб поставили клумбу*).

б) Как речевая ошибка рассматривается также **неоправдан-**

**ное употребление просторечных и диалектных слов:** *Мы во все глаза пялились на белого тигра.*

в) **Ошибки в употреблении фразеологизмов** в речи детей младшего школьного возраста встречаются нечасто в связи с тем, что фразеологизмы практически отсутствуют в их активном словаре. Ребенок стремится найти объяснимую связь между формой и значением фразеологизма, результатом чего является его переименование: *летать в облаках* вместо *витать в облаках*, *вверх кармашками* вместо *вверх тормашками* и т.п. Восприятие учеником фразеологизма как свободного сочетания слов приводит к произвольному изменению его формы: замене одного слова другим (*куда глаза видят* вместо *куда глаза глядят*), вставке или исключению слова (*камень упал* вместо *камень с души упал*).

г) **Ошибки в употреблении местоимений.** Младший школьник широко использует местоимения в отсылочной функции без учета наличия в предшествующем тексте нескольких слов, с которыми может соотноситься местоимение. Это приводит к нарушениям понимания: *Мальчики раздвинули ветки и увидели птенцов. Они их взяли и понесли.*

д) **Смешение видо-временных форм глагола** приводит к нарушению единого видо-временного плана текста или соотношения видо-временных форм в сложном предложении: *Когда мы легли спать, нам читали.*

3. Речевые недочеты свидетельствуют о бедности речи, неумении выбрать адекватное предмету речи и задаче общения средство. В этой группе выделяются:

а) **Неточное употребление слова**, когда из синонимического ряда неудачно выбирается слово для выражения нужного смысла. Например, ученик, рассказывая о самых ярких летних впечатлениях, пишет: *Мы долго стояли на берегу и смотрели на закат.* Для того чтобы передать восхищение природным явлением, которое заставило автора сначала остановиться, а затем надолго запомнить этот момент своей жизни, более точным и уместным был бы глагол *любоваться*, так как в его значении в отличие от глагола *смотреть* имеются компоненты 'продолжительно' и 'с удовольствием, восхищением'. Причина этого недочета кроется в относительной бедности словаря детей, осо-

бенно его активной части, а также в том, что они как правило не осуществляют в речи сознательного выбора слова и при воспроизведении текста часто заменяют авторские слова, не владея полноценно их значением и не понимая их роли в передаче смысла высказывания. В результате смысл речи передается лишь приблизительно.

б) **Нарушение лексической сочетаемости.** Правила лексической сочетаемости в большинстве своем определяются традицией употребления языковых единиц в речи и могут быть усвоены только практически, поэтому, не имея достаточного речевого опыта, младший школьник часто их нарушает. Например, дети склонны для обозначения незначительной степени проявления всегда использовать слово *маленький*: *маленький ветер* (вместо *слабый*), *маленькие волосы* (вместо *короткие*).

в) **Употребление лишнего слова**, приводящее к дублированию смысловых компонентов высказывания: *маленькие малыши, быстро* кинулся. Подобные недочеты также свидетельствуют о неполноценном усвоении лексического значения, так как, не осознавая некоторых семантических компонентов значения слова, ребенок использует еще одно слово для выражения нужного смысла – в результате получается «масло масляное»: в значении слова *малыш* уже содержится компонент ‘маленький’, а в значении слова *кинуться* имеется указание на скорость движения.

г) **Неоправданное повторение одного и того же слова** или навязчивое употребление в рамках небольшого контекста однокоренных слов: *Немного полетав по комнате, он вылетел в окно и полетел в лес.*

д) **Неуместное употребление слова** без учета его функционально-стилистической окраски или эмоциональной окрашенности. Например, в сочинении третьеклассницы о приходе весны читаем: *Весна рассыпала ледяные мосты и хрустальные замки, разбудила лесные владения. Из почвы появились первые травинки.* Ученица стремилась выразить в сочинении свое эмоциональное состояние, для чего использовала при создании текста доступные ей средства художественной выразительности, и только одно слово в приведенном отрывке неуместно – это слово *почва*, которого можно было бы ожидать скорее в научном тексте.

е) Однообразие и слабая распространенность используемых синтаксических конструкций: *Начал таять холодный снег. Из-под снега появились подснежники. С юга прилетают птицы. На деревьях набухли почки.*

Все описанные нарушения характерны как для устной, так и для письменной речи младших школьников. Однако в устной речи могут также появляться специфичные для нее нарушения, которые связаны со звуковым ее оформлением: произношением отдельных звуков и звукосочетаний, правильностью произношения слов, использованием интонационных средств для оформления высказывания. Опишем типичные для речи младших школьников нарушения произношения.

Характеризуя произношение младших школьников, обычно отмечают **недостаточную четкость произношения и смешение звуков в потоке речи** даже при удовлетворительном умении отчетливо и правильно произносить отдельные звуки. Такая «смазанность» речи является следствием особенностей функционирования речевого аппарата ребенка, недостаточно энергичного или, наоборот, излишне напряженного. Кроме того, причиной нарушения произношения некоторых звуков может быть влияние диалектной речевой среды или родного языка (у нерусских детей). Именно влиянием говоров Среднего Урала обусловлено, к примеру, неразличение на слух и при произношении звуков [ч'] - [щ'], [ц] - [с] в речи сельских школьников: [щ'ай] – чай, [л'исо] – лицо.

Гораздо более частотными по сравнению с нарушениями дикции являются **нарушения орфоэпических и акцентологических норм** при произношении слов. Источниками появления этих нарушений в речи младших школьников являются просторечие и диалектная речевая среда. Наиболее распространенными являются такие орфоэпические ошибки просторечного и диалектного характера, как нелитературное произношение глагольных форм на -сь, -шись (учу[с'а], дере[с'с'а]); произношение твердых губных согласных вместо мягких (се[м], поста[ф]те); замена [м] на [н] перед губными согласными (ко[н]байн, ко[н]пот); вставка лишних согласных (по[т]скользнулся, на[т]смешка) и др. Под влиянием речевой среды встречаются также отступления от норм литературного



ударения (*алфАвит, стОляр, свеклА* и др.).

Орфоэпические ошибки младших школьников могут быть обусловлены влиянием графической формы слова. Влияние письменной формы слова бывает настолько велико, что у детей в период обучения грамоте при чтении появляются даже нарушения основных фонетических закономерностей (редукция гласных в безударных слогах, согласных на конце слова, ассимиляция согласных под влиянием последующего согласного и т.д.) – так называемое орфографическое чтение (*дру[з], ря[б]чик*). Надо отметить, что ошибки такого рода при чтении являются закономерными при несформированном навыке чтения – поле чтения и его скорость настолько малы, что ребенок не способен прочесть слово орфоэпически. По мере улучшения техники чтения, достижения чтения целыми словами такие ошибки обычно исчезают, если не поддерживаются диалектной речевой средой.

Гораздо труднее преодолеваются ошибки, возникающие при орфографическом чтении слов, подчиняющихся в своем произношении орфоэпическим нормам: *[ч']то* вместо *[ш]то*, *ко-не[ч'н]о* вместо *коне[шн]о*, *се[з]одня* вместо *се[в]одня*, *ан[т'э]нна* вместо *ан[тэ]нна* и т.п. В отличие от нарушений фонетических закономерностей при чтении, нарушения орфоэпических норм, обусловленные влиянием графической формы слова, не исчезают с улучшением техники чтения и активно переносятся в спонтанную устную речь детей, прочно в ней закрепляясь. Кроме того, такие ошибки зачастую поддерживаются и речевой средой.

Важной составляющей произносительной культуры речи являются интонационные умения – умения воспринимать оттенки интонации и воспроизводить определенный интонационный рисунок в соответствии с задачей высказывания. В своей устной речи большинство младших школьников демонстрируют неумение регулировать громкость и темп речи в зависимости от ситуации общения, для их связных устных высказываний характерна **недостаточная интонационная выразительность, монотонность**. Особенно ярко проявляются эти недостатки при чтении вслух, и это связано не только с несформированностью технической стороны чтения или неспособностью понять логи-

ческое и эмоциональное содержание читаемого, но и с неумением использовать интонационные средства для передачи этого содержания.

Таким образом, несовершенство речи детей младшего школьного возраста, которое проявляется и в разнообразных ошибках и недочетах в речевом оформлении высказывания, требует целенаправленной работы по их предупреждению и преодолению.

### Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте приведенные ниже детские высказывания: определите сущность нарушения, его тип, возможную причину и тему, в рамках которой было бы целесообразно организовать работу по предупреждению и преодолению подобного нарушения (если возможно).

Заполните таблицу (по образцу).

Пример	Сущность и тип нарушения	Возможная причина	Тема
<i>Птичка ввырнула в прорубь</i>	<i>Ввырнула</i> – нарушена норма словообразования (правильно – <i>вырнула</i> ). Грамматическая ошибка.	Неточное представление о значении слова <i>вырнуть</i> , желание выразить направление движения с помощью приставки.	Состав слова (приставка)
<i>Звери запасались запасами на зиму.</i>	<i>Запасались запасами</i> – употребление рядом однокоренных слов (лучше – <i>готовили запасы, запасались на зиму</i> ). Речевой недочет.	Недостаточный словарный запас, неумение быстро найти слово для выражения смысла.	Состав слова (однокоренные слова)

1) *В зимний морозный день. Ребята собрались на соревнования.* 2) *Проныра – это многородное существительное?* 3) *А почему у моллюск нет крови?* 4) *На окне прозрачная тюль.* 5) *Когда наступила ночь. Мальчику приснился сон.* 6) *В полях начали жнать рожь.* 7) *Петя позвал Шарика. Он замахнулся палкой.* 8) *Я стал смотреть на планету с космоса.* 9) *Снег валялся везде, даже на дороге (о выпавшем снеге).* 10) *Она короткая, как карлик (о низкорослой женщине).* 11) *Много событий бывают вес-*

ной. 12) *На картине показано, как бурлаки несут баржу.* 13) *На меня попали две брызги воды.* 14) *А зачем лицо книжки показывают?* (увидев фотографию обложки детской книги в журнале). 15) *Вода такая холодная, что пальцев опустить страшно.* 16) *Сказки любят не только дети нашей страны, но и других.* 17) *Дети подошли к прорубю.* 18) *Хочу быть туристом. Буду навещать все страны.* 19) *На деревьях зреют почки.* 20) *Я девочка чистлюбивая, сейчас все приберу.*

2. Проведите наблюдение за устной речью ребенка дошкольного или младшего школьного возраста. Зафиксируйте те особенности и нарушения произношения, которые вы заметите в его речи; определите их причины.

3. Подберите примеры речевых нарушений разных типов из Словаря современного детского языка В. К. Харченко или из других источников (родительских дневников, публикаций речевых материалов в периодических изданиях или на сайтах сети Интернет).

4. Наблюдайте за своей речью и речью окружающих. Зафиксируйте те нарушения в речи, которые вы заметите. Определите сущность и возможную причину каждого нарушения.

#### **4.2.3. Совершенствование произносительной культуры речи учащихся**

В содержание работы над произносительной культурой речи младших школьников входит:

- работа над техникой речи (дикцией и речевым дыханием);
- предупреждение и преодоление орфоэпических и акцентологических ошибок, в том числе и обусловленных влиянием графической формы слова;
- совершенствование интонационных умений учащихся.

Первое направление – работа над техникой речи – наиболее тесно связано с изучением звукового строя русского языка и обучением первоначальному чтению. На уроках обучения грамоте значительное место отводится специальным упражнениям, способствующим развитию фонематического слуха, артикуляционного аппарата и речевого дыхания. К первой группе упражнений относятся игры и загадки, построенные на использовании близких по звучанию слов, задания на подбор рифмы, «на дого-

варивание». Для развития артикуляционного аппарата используются упражнения в произнесении отдельных звуков, звукосочетаний с разной силой (от беззвучного артикулирования до громкого произнесения), а также проводится артикуляционная гимнастика для укрепления мышц губ, языка, челюстей, рта. Работая над речевым дыханием учащихся, следует тренировать длинный выдох и умение экономно расходовать и своевременно возобновлять запас воздуха во время речи, используя специальные упражнения (например, «задуть свечу»), а также увеличивая постепенно объем читаемого (произносимого) текста на одном выдохе.

Материалом для речевой гимнастики должны быть не только изолированные звуки, отдельные звукосочетания и слова, но и целые фразы (чистоговорки, скороговорки, пословицы и др.), так как дикционные недочеты проявляются у первоклассников в основном в контекстной речи. Особенно полезны для развития артикуляционных навыков и интересны для детей скороговорки, содержащие звуковые повторы и труднопроизносимые звукосочетания и обладающие четко выраженным ритмом. Чтение и заучивание скороговорок – комплексное упражнение, так как одновременно направлено на развитие гибкости и подвижности артикуляционного аппарата детей, их речевого дыхания, на становление хорошей дикции, а также на формирование умения регулировать темп речи. Можно также при чтении скороговорок совершенствовать и другие интонационные умения: изменять силу голоса, тембр или последовательно перемещать место логического ударения, отвечая на тот или иной вопрос. Например:

*Шесть мышат в камыше шуршат. (Сколько мышат...?)*

*Шесть мышат в камыше шуршат. (Кто шуршит...?)*

*Шесть мышат в камыше шуршат. (Где шуршат...?)* и т.д.

Второе направление работы – обучение правильному литературному произношению слов в соответствии с орфоэпическими и акцентологическими нормами. С учетом типичных орфоэпических ошибок в речи младших школьников и в соответствии с принципом отбора наиболее частотного и значимого для общения материала был определен орфоэпический минимум (Бондаренко, Каленчук, 1990). В него вошли правила произношения сочетания *чт* в местоимении *что* и его производных, со-

четания *чн* в отдельных словах (*конечно, скучный* и др.), сочетания *щн* в слове *помощник*, окончания прилагательных *–ого/-его* и слова *сегодня*, произношение твердых и мягких согласных перед *е* в заимствованных словах и некоторые другие. Усвоению в начальной школе подлежат только те слова и формы, которые отличаются устойчивостью, стабильностью произношения в современном русском литературном языке. Перечень конкретных слов, произношение которых должно быть усвоено, дается обычно в учебниках русского языка (например, в учебнике Т. Г. Рамзаевой «Произноси слова правильно!»).

Поскольку на усвоение младшими школьниками орфоэпических норм особенно сильное влияние оказывает письменная форма слова, это направление работы тесно связано с обучением детей чтению и орфографически грамотному письму. Уже на начальном этапе обучения важно формировать у детей представление о двух способах чтения слова: орфоэпическом («как говорим») и орфографическом («как написано»). В период обучения грамоте обязательным является повторное орфоэпическое чтение слова после первого орфографического, предварительное орфоэпическое чтение трудных слов, которые встретятся в тексте.

Полезно чтение групп слов, подчиняющихся в своем произношении той или иной орфоэпической норме (*конечно, скучно, нарочно* – желательно, чтобы трудное место было подчеркнуто или выделено иным способом), чтение и заучивание стихотворных отрывков, в которых рифма диктует правильное произнесение слова, упражнения «на договаривание» с проблемным с точки зрения орфоэпии материалом.

На уроках русского языка можно использовать частичный или полный звуко-буквенный анализ таких слов (*Какой первый звук в слове **что**? А буква?*), составление предложений с этими словами (*Составьте вопросительные предложения, которые начинались бы со слова **что***). Зная типичные нарушения орфоэпических норм в речи младших школьников, необходимо связывать эту работу с изучением некоторых тем курса русского языка (склонение прилагательных – произношение окончания *–ого/-его*; правописание *чк, чн, щн* – произношение слов с сочетанием *щн*; спряжение глаголов – произношение звука *[j]* между гласными в личных формах глаголов).

В работе над нормами литературного ударения используются те же виды упражнений: чтение и заучивание стихотворных отрывков, составление предложений со словами – но с другим материалом, а также группировка слов по месту ударения. Для акцентологических упражнений не столь важна зрительная опора, как для орфоэпических, поэтому чаще нужно использовать устные виды работы: произнесение по образцу, упражнения «на договаривание», загадки, называние слова по его толкованию. Акцентологическая работа также может проводиться в связи с изучением определенных грамматических тем курса русского языка, например, при изучении прошедшего времени глагола необходимо работать над правильным ударением в формах женского и среднего рода: *начал, начала, начало; прИнял, приняла, прИняло*.

Третье направление – совершенствование интонационных умений младших школьников – наиболее тесно связано с изучением синтаксических тем курса русского языка и с обучением литературному чтению. Однако работа над интонационной правильностью и выразительностью речи начинается уже в период обучения грамоте. Это связано с задачами обучения как чтению, так и письму. Неумение интонационно правильно оформить предложение в устной речи, монотонность произношения, характерная для первоклассников, отражается и на письме: не оформляется пунктуационно конец предложения, несколько предложений сливаются в одну синтаксическую единицу. Кроме того, несмотря на присутствие в речи детей 6-7 лет эмоционально окрашенных предложений, следует помнить, что интонации радости, удивления, гнева, изумления и др. в их речи обусловлены ситуацией. Произвольно придать высказыванию эмоциональную окраску с помощью интонации школьники этого возраста затрудняются, а порой и не могут.

Формирование представлений об интонации и основных интонационных средствах происходит при выделении предложений из речевого потока по их интонационным признакам (понижению тона и паузе), при сравнении предложений, одинаковых по своему лексическому составу, но различающихся по цели высказывания и интонации: *Мама пришла. Мама пришла? Мама пришла!* Последнее предложение можно предложить де-

тям произнести, выражая разные чувства: радость или удивление. Так дети практически овладевают мелодикой (повышением или понижением тона), тембром, с помощью которого передаются эмоциональные оттенки. В любом букваре имеется материал, на котором дети осваивают различные виды интонации: перечисления, пояснения, противопоставления и т.п. В дальнейшем работа над интонационными умениями детей проводится в связи с изучением таких тем, как «Виды предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске», «Однородные члены предложения».

Воспроизведение детьми определенного интонационного рисунка на основе подражания может быть затруднено в связи с недостаточным владением голосом, неумением произвольно изменять темп, громкость, высоту голоса. Для развития голоса используются специальные упражнения: пропищать, как мышка, или прореветь, как медведь; произносить слова «вверх» и «вниз», постепенно расширяя диапазон голоса и сопровождая их взмахами руки и др. подобные. К этой же группе относятся упражнения в произвольном перемещении логического ударения при произнесении предложения.

На уроках литературного чтения работа над выразительным чтением связывается с анализом художественного произведения. Дети на основе глубокого понимания текста учатся передавать с помощью интонационных средств характер героя, его внутренние переживания, свое отношение к читаемому. При подготовке к выразительному чтению может использоваться «партитура» – специальная разметка текста, показывающая, какие интонационные средства нужно использовать при чтении.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Определите цель использования на уроках обучения грамоте приведенных ниже упражнений. Приведите другие примеры упражнений, направленных на решение тех же задач.

1) Распределяй правильно дыхание, произнося звуки (глубокий вдох через нос – спокойный выдох до конца).

ж ж ж ж ж ж ж ж ж ж

с с с с с с с с с с с с

м м м м м м м м м м

2) Прочитай, выделяя голосом подчеркнутые слова. Как меняется смысл предложения?

Бараны били в барабаны.

Бараны били в барабаны.

Бараны били в барабаны.

3) «Чищу зубы». Приоткрыть рот и кончиком языка «почистить» верхние зубы с внешней и внутренней стороны, двигая язычок слева направо и наоборот.

«Вкусное варенье». Кончиком языка проводить по верхней губе сверху вниз. Рот приоткрыт.

«Индюк». Водить языком по верхней губе из стороны в сторону сначала медленно, затем быстро; добавить голос.

4) Прочитай. Какие строчки надо читать медленно, а какие быстро? Почему?

Большие ноги

Маленькие ножки

Шли по дороге:

Бежали по дорожке:

То-о-оп, то-о-оп, то-о-оп.

Топ-топ-топ!

5) Произносим слоги четко (с энергичной артикуляцией), постепенно убыстряя темп.

Би-бе-ба-бо-бу-бы

Ри-ре-ра-ро-ру-ры

Бри-бре-бра-бро-бру-бры

2. С какой целью можно использовать на уроках обучения грамоте скороговорки? Найдите в букваре (любом) скороговорки и определите конкретные задачи работы с каждой из них. Составьте фрагмент урока обучения грамоте по разучиванию какой-либо скороговорки.

3. Найдите в букваре (любом) материал, на котором можно учить первоклассников различным видам интонации: вопроса, восклицания; перечисления, пояснения, противопоставления; утверждения, обращения, просьбы, восхищения и т.п.

4. Найдите в учебнике русского языка (любом) материал для работы над произносительной культурой речи учащихся: сведения о нормах произношения; орфоэпический словарь; специальные произносительные упражнения; материал упражнений, который позволяет работать над орфоэпическими и акцентологическими нормами, над интонационной выразительностью речи.



#### **4.2.4. Методика работы над словарем**

Необходимой составляющей процесса обучения родному языку на любой ступени является лексико-семантическая работа, обеспечивающая овладение детьми лексикой родного языка. Являясь одним из направлений в развитии речи детей, лексико-семантическая работа способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения и письма), так как все они связаны с оперированием словом и той информацией, которая в нем закодирована. Бедность словаря, неточные представления о семантике слов мешают полноценному общению, не позволяют глубоко понимать читаемый текст и точно выражать свои мысли.

В содержание лексико-семантической работы входит решение следующих задач:

- количественное обогащение словарного запаса детей, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных им слов, а также новых значений уже известных слов;

- качественное совершенствование словаря: уточнение семантики известных слов, установление семантических связей между словами (синонимических, антонимических и др.) и разными значениями многозначного слова, усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах, наблюдение над использованием слова как средства создания художественного образа;

- активизация словаря – перевод слов из пассивного словаря в активный, т.е. перевод слов из разряда понимаемых, но не употребляемых в речи в разряд активно используемых;

- устранение нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных), их замена литературными эквивалентами и перевод из активного словаря в пассивный.

Все задачи лексико-семантической работы тесно взаимосвязаны и решаются в комплексе. Знакомя детей с новым словом, педагог раскрывает тем или иным способом его значение, устанавливает его связи с уже известными детям словами, организует наблюдение над особенностями функционирования слова и побуждает к использованию нового слова в речи, предлагая то или иное задание для активизации. Соответственно в работе педагога над новым словом выделяются этапы семантизации,

уточнения и активизации, которые в совокупности обеспечивают его усвоение.

Первым этапом в работе над словом является его семантизация – раскрытие его лексического значения, установление в сознании ученика связи между звукокомплексом и определенным смыслом. Взрослому для понимания значения незнакомого слова иногда бывает достаточно воспринять его в контексте, однако дети с их небольшим когнитивным и речевым опытом нуждаются в специальном разъяснении новых для них слов. Для разъяснения значения слова могут быть использованы разнообразные методы и приемы.

Таблица 10

### Методы и приемы семантизации слова

Методы	Беседа	Объяснение
Приемы	<p>1) обращение к речевому опыту учащихся – побуждение к толкованию значения слова или включению слова в контекст;</p> <p>2) побуждение к словообразовательному анализу слова: <i>Почему так называли? От какого слова образовано?</i></p> <p>3) побуждение к выявлению значения с опорой на контекст употребления слова;</p> <p>4) обращение к иллюстрации в книге;</p> <p>5) обращение к сноске в книге или к словарю.</p>	<p>Наглядное:</p> <p>1) демонстрация реального объекта;</p> <p>2) демонстрация изображения объекта (иллюстрации, фотографии, диапозитива, фрагмента видеосъемки, игрушки, макета и пр.).</p> <p>Словесное:</p> <p>3) с помощью синонима или антонима,</p> <p>4) раскрытие словообразовательных или этимологических связей,</p> <p>5) путем логического определения или развернутого описания,</p> <p>6) включение слова в контекст.</p>

Часто при разъяснении значения слова используется сразу несколько приемов семантизации, например, развернутое описание совмещается с беседой, побуждающей к словообразовательному анализу, и рассмотрением иллюстрации в книге. В любом случае необходима специальная подготовка учителя к проведению работы над новыми словами: нужно определить, значение каких слов

должно быть раскрыто на уроке, уточнить значение слова по словарю, подготовить адаптированный к восприятию учащихся вариант толкования, контексты, раскрывающие типовую сочетаемость слова.

Важнейшим условием успешности лексико-семантической работы в школе является внимание ребенка к слову и его значению, способность замечать в речи окружающих, в читаемом тексте незнакомые слова. С первых дней обучения грамоте учитель должен целенаправленно развивать у учеников внимание к значению слова. Обучая первоклассников чтению, нужно побуждать их к осмыслению любого прочитанного слова и фиксировать их внимание на тех словах, значение которых им неизвестно. После самостоятельного прочтения детьми столбиков слов учитель обязательно спрашивает их о том, какие слова им непонятны (о значении каких слов им хотелось бы спросить), а затем предлагает объяснить, как они понимают те или иные слова. Часто именно в этот момент обнаруживается, что детям неизвестно значение слова. Наличие в столбиках заведомо неизвестных детям слов помогает первоклассникам осознать необходимость обратиться за разъяснением их значений к педагогу. При организации работы с текстом можно использовать те же приемы, однако учитывать при этом характер текста и роль в этом тексте того или иного слова. Если незнание слова помешает восприятию общего смысла художественного произведения, то его значение должно быть раскрыто до чтения, однако такие случаи редки, особенно в период обучения грамоте, когда читаются простые по своему содержанию тексты. Учителя, стремясь предупредить трудности понимания текста начинающими чтецами, почти всегда сами выносят на обсуждение слова, которые могут быть неизвестны ученикам, и не приучают таким образом детей к активному осмыслению читаемого. Нужно, чтобы первоклассник учился фиксировать свое внимание на незнакомых словах и спрашивать об их значении, поэтому не всегда целесообразно предотвращать непонимание слов в тексте до его чтения. Обнаружение непонятного слова, самостоятельное или с помощью учителя, мотивирует дальнейшую работу по выяснению его значения.

В дальнейшем при обучении всем учебным дисциплинам нужно закреплять умение обнаруживать незнакомые слова, а

также рекомендовать школьникам записывать непонятные слова из прочитанных книг, из прослушанных теле- и радиопередач. Эти записи нужно регулярно собирать и обсуждать в классе или использовать для оформления соответствующей рубрики уголка русского языка.

Точность понимания значения слова определяется не только соотношением его с определенной реалией, но и соотношением данного слова с другими словами, связанными с ним по значению: словами той же тематической или лексико-семантической группы, синонимами, антонимами, однокоренными словами. Это означает, что в работе над значением слова предпочтительно рассматривать его в составе определенной лексической парадигмы (например, синонимического ряда, лексико-семантической группы или словообразовательного гнезда). В учебниках русского языка для начальной школы пока непосредственно реализуется лексико-семантический подход к работе над словарным запасом школьников, упражнения на подбор синонимов, антонимов встречаются эпизодически. Учитель, помня о важности сопоставления слова с другими словами для точного понимания его значения, должен сам подобрать материал и организовать необходимые наблюдения. Виды упражнений с синонимами и антонимами подробно описаны в методической литературе (см., например, Львов 1987).

Важное направление в обеспечении качественного совершенствования словаря младших школьников – работа над многозначностью слов. Необходимо не только вводить в лексикон детей неизвестные им значения многозначных слов (тем самым обеспечивается количественный рост словарного запаса), но и способствовать установлению в сознании школьников связей между разными значениями многозначного слова, осознанию основы переноса значения, развитию способности к пониманию переносных употреблений слова. Раскрытию многозначности слова уделяется большое внимание на уроках литературного чтения при анализе художественного текста.

Углубление понимания значения слова и обучение точному его употреблению осуществляется на основе показа его сочетаемости: учащимся для наблюдения слова предъявляются в разнообразных контекстах, проводятся специальные упражне-

ния по включению слова в контекст с учетом его лексической и грамматической сочетаемости.

Таким образом, обеспечивая усвоение значения слова, важно устанавливать семантические связи слова с другими словами, а также связи между разными значениями слова, если оно является многозначным, и раскрывать особенности сочетаемости слова, употребляемого в данном значении.

Для уточнения и активизации словаря учащихся на уроках русского языка используются разнообразные упражнения. Рассмотрим их, опираясь на типологию упражнений, направленных на повышение культуры речи учащихся, которая представлена в работах М. С. Соловейчик. Виды упражнений проиллюстрированы примерами из учебников и дидактических материалов по русскому языку для начальной школы.

1. Наблюдение за употреблением слов в образцовом тексте. На уроках русского языка очень часто в качестве материала для грамматико-орфографического упражнения используется фрагмент художественного произведения, и учитель не должен упускать такой прекрасной возможности для уточнения понимания детьми значения слова и его роли в создании художественного образа. При проведении наблюдения учитель обращает внимание школьников на наиболее точные и выразительные слова: «Найдите слова, помогающие нам увидеть, представить...», «Какие слова удалось найти автору, чтобы мы точно представили себе...», «Какое слово (выражение) использовал автор, чтобы подчеркнуть...», «Как автору удалось избежать повторения одного и того же слова для называния...», «Найдите слова, противоположные по смыслу. Что хотел подчеркнуть автор, используя эти слова?», «Почему автор использовал несколько близких по смыслу глаголов, описывая действия...?». Например, для уточнения значения синонимов *бежать* и *нестись* можно использовать предложение *Ребята даже не бегут, а несутся, будто на тугих парусах*: Найдите в предложении слова, близкие по смыслу. Почему автор их противопоставляет, что он хочет подчеркнуть?

Эффективным приемом проведения наблюдения за употреблением слов является лингвистический эксперимент, при котором текст искажается для того, чтобы путем сопоставления убедить учащихся в точности, выразительности авторского вариан-

та. Исключение слова помогает сделать для школьников очевидным его значение и функцию в тексте, а замена синонимом обнаруживает те оттенки значения, которыми синонимы различаются. Например, работая с отрывком из произведения А. Толстого, можно предложить ученикам определить, что изменилось в тексте (искаженный текст вынесен на доску): *Чудесен шум ночного дождя. «Спи, спи, спи», - торопливо стучал он по стеклам, и ветер в темноте порывами трепал тополя перед домом* (у автора *барабанил*, а не *стучал*; *рвал*, а не *трепал*). В беседе учитель подводит детей к пониманию компонентов значения, которыми различаются синонимы: *барабанить* означает не просто стучать, а стучать часто и дробно; *рвать* – значит трепать сильно и резко. При необходимости могут быть привлечены данные толкового словаря.

2. Редактирование как вид лексико-семантического упражнения предполагает обнаружение ошибок и недочетов лексического характера и их исправление. В качестве материала для такого упражнения можно использовать специально подготовленные тексты с включением типичных для учащихся ошибок или фрагменты из детских творческих работ (в этом случае авторство раскрывается только по желанию ученика, написавшего работу). Например, для уточнения семантических различий между однокоренными словами и закрепления их лексической сочетаемости можно использовать следующее упражнение: Прочитай предложения, сказанные ребятами постарше. Какие слова они неудачно поставили рядом? Как сказать лучше, точнее? *Мы подошли к высокой сосенке. Ребята пускали в луже бумажные корабли.*

3. Конструирование используется в лексико-семантической работе для обучения правилам словоупотребления; оно предполагает составление из слов словосочетаний и предложений, которое требует от ученика осуществления выбора слова с учетом его лексической сочетаемости, речевой задачи и/или условий общения. Например, для закрепления умения правильно употреблять паронимы *дождевой* и *дождливый* можно предложить учащимся составить словосочетания, подбирая нужное слово:

*дождевой*

*пыль, капля, ночь*

*дождливый*

*туча, время, год*

Закрепление умения выбирать наиболее точное слово из синонимического ряда происходит при выполнении такого упражнения: Составь предложение, выбирая из слов в скобках наиболее точное. (*Сыпал, валил, падал*) *редкий, мягкий снежок. Снежинки неторопливо (опускались на землю, неслись к земле).*

4. Трансформация как вид лексико-семантического упражнения – это преобразование высказывания, касающееся его лексического наполнения, в соответствии с определенной задачей. Такое преобразование может заключаться в замене слова, словосочетания, пропуске или добавлении слова. Очень полезны такие упражнения для наблюдения над различиями в сочетаемости близких по значению слов. Например: *Мы с восхищением смотрели на закат.* Каким словом можно заменить выделенное словосочетание? (Любовались.) Что еще придется изменить в предложении? (Форму существительного: любовались закатом.) Запишите получившееся предложение. Предлагая детям такое упражнение, учитель предупреждает типичную для младших школьников ошибку в управлении, вызванную близостью значений глаголов

5. Подбор слов, составление словосочетаний, предложений с заданным предметом речи, для выражения определенной мысли и т.д. Например, при подготовке к сочинению-описанию картины И. Э. Грабаря «Февральская лазурь» ученикам предлагается внимательно взглядеться в картину и подобрать слова, которые помогли бы передать яркость и великолепие снега на картине. Упражнения этого вида способствуют активизации словаря учащихся.

Активизация словаря учащихся происходит в процессе использования ими новых слов в речи, поэтому решающим фактором, определяющим успешность этого направления работы над словарем, является создание условий для проявления учеником речевой активности: мотивация его речевой деятельности; доброжелательная атмосфера, способствующая преодолению страха перед аудиторией; внимание к речи каждого ученика в классе, индивидуальный подход к ученику с учетом особенностей его темперамента, характера, уровня речевой подготовки; тактичность в исправлении речевых ошибок и недочетов. Для активизации словаря используются следующие приемы: составление

словосочетания или предложения со словом или фразеологизмом; упражнения «на договаривание» предложений, текстов (ученики вставляют в контекст подходящее по смыслу слово); ответы на вопросы по тексту, иллюстрации, пересказ текста, рассказ по иллюстрации, по прочитанному, предполагающие использование определенной лексики.

Устранение нелитературных слов из речи младших школьников связано с формированием у них первоначальных представлений о литературном языке, об обязательности соблюдения его норм для всех носителей языка, если они хотят быть понятыми окружающими. Речь должна быть вежливой и понятной – к такому выводу приходят первоклассники в результате организованного учителем наблюдения над речью, в которой эти правила нарушены. В дальнейшем учитель опирается на эти правила, помогая ученикам, употребляющим просторечные или диалектные слова, понять их недопустимость или неуместность. Совершенствование лексикона школьников в количественном и качественном аспектах способствует развитию у них способности к замене привычного нелитературного слова его литературным эквивалентом.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Прочитайте фрагмент урока обучения грамоте по «Моей любимой азбуке» Р. Н. Бунеева и др., посвященный чтению столбиков слов:

Марина	там	рис	страна
Мила	том	манка	струна
Максим	тон	макароны	гитара
Макс	стон	крупа	скрипка
Марк	Антон		скрипит

Какие задачи решались учителем? Какие методы и приемы обучения были использованы? Оцените их выбор.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
- Прочитайте для себя слова из первого столбика. - Что общего в словах этого столбика?	(читают вполголоса)  - Они начинаются с буквы М. - Пишутся с заглавной буквы. Это имена.



<p>- Правильно: здесь собраны имена людей и поэтому они пишутся с заглавной буквы. Подумайте, какими еще именами можно было бы дополнить этот столбик.</p> <p>- А сколько в столбике женских и мужских имен?</p> <p>- Какие два имени могут относиться к одному человеку? Почему? Как еще могут называть Максима?</p> <p>- Посмотрите на второй столбик и, не читая, попробуйте сразу найти в нем имя мальчика. Где оно?</p> <p>- Как вы это определили, вы же не читали слов?</p> <p>- Прочитайте это имя.</p> <p>- Теперь прочитайте остальные слова в столбике.</p> <p>- Какие слова вам непонятны?</p> <p>- Кто попробует объяснить слово <i>том</i>?</p> <p>- Правильно, <i>том</i> – это отдельная книга. Иногда все, что нужно, может не поместиться в одну книжку, и тогда выпускают несколько книг – несколько томов. Посмотрите, у нас в классе есть энциклопедия для детей «Что такое? Кто такой?» – в ней три тома.</p> <p>- Кто знает, что обозначает слово <i>тон</i>?</p> <p>- Слово <i>тон</i> может обозначать, например, манеру речи человека, как звучит его голос: ласково – говорит ласковым тоном, по-деловому – деловым тоном.</p> <p>- В следующий столбик слова попали неслучайно. Читайте и думайте, что их объединяет.</p> <p>- Что же общего в прочитанных словах?</p>	<p>- Миша, Митя, Маша, Мария...</p> <p>- 2 женских, 3 мужских.</p> <p>- Максим и Макс. Одно полное, другое – сокращенное. Ласково можно назвать Максимка, Максимушка, Максик.</p> <p>- Имя стоит последним.</p> <p>- Имена людей пишутся с заглавной буквы.</p> <p>- Антон.</p> <p>там том тон стон (читают вполголоса)</p> <p>- Что значит <i>том</i>? Не знаю, что такое <i>тон</i>.</p> <p>- Это такая книга толстая.</p> <p>(затрудняются)</p> <p>рис манка макароны крупы (читают вполголоса)</p> <p>- Они все называют то, что</p>
--	--

<p>- Да все эти слова называют продукты питания. Например, крупа – это продукт питания из целых или раздробленных зерен. Из крупы варят кашу или добавляют ее в другие кушанья: суп, плов, запеканку. Какие из прочитанных слов называют разные виды крупы?</p> <p>- Манка – это манная крупа. Какие еще крупы знаете?</p> <p>- Теперь давайте вместе прочитаем слова из последнего столбика.</p> <p>- Найдите и прочитайте слова, называющие музыкальные инструменты.</p> <p>- Найдите и прочитайте слова, различающиеся только одной буквой.</p> <p>- Как вы думаете, что объединяет слова струна и гитара и скрипка.</p> <p>- Правильно. Поэтому эти музыкальные инструменты и называют струнными.</p>	<p>можно есть.</p> <p>- Манка, рис.</p> <p>- Гречневую, овсяную, пшено</p> <p>(Читают хором под руководством учителя.)</p> <p>- Гитара, скрипка.</p> <p>- Страна, струна.</p> <p>- И у гитары, и у скрипки есть струны.</p>
---	---

2. На страницах «Моей любимой азбуки» Р. Н. Бунеева и др. в столбиках слов представлены следующие слова:

<i>пирого</i>	<i>тик</i>	<i>торос</i>	<i>спутник</i>
<i>отара</i>	<i>такт</i>	<i>кросс</i>	<i>дырокол</i>
<i>трап</i>	<i>путина</i>	<i>кротко</i>	<i>эмблема</i>
<i>лютый</i>	<i>туника</i>	<i>шторм</i>	<i>эстамп.</i>

Выпишите из Словаря русского языка С. И. Ожегова толкование каждого из них. Продумайте, какие приемы целесообразно использовать для разъяснения первоклассникам значения этих слов. Выбор приема обоснуйте. Составьте 3-5 фрагментов уроков с использованием разных приемов семантизации слова.

3. Проанализируйте лексический материал упражнений одного из параграфов учебника русского языка (любого), выделив в нем слова, над лексическим значением или особенностями употребления которых необходимо работать. Подготовьтесь на примере показать методику работы (объяснение значения с помощью разных приемов, уточнение значения и активизация слова с помощью разных приемов).

4. Прочитайте описания фрагментов уроков русского языка в начальной школе. Определите цель каждого из фрагментов и вид использованного учителем упражнения.

1) Учитель попросил прочитать предложения и попробовать представить, услышать то, о чем в них говорится. А затем отметить слова, которые помогли это сделать.

*Всю ночь шумел по палатке дождь; Вода тихо ворчала в корнях; Под бугром в глубоком овраге бормотала речка Вертушинка. (По К. Паустовскому)*

2) Учитель сказал, что в текст вкралась ошибка, которая очень портит его. Чтобы ее устранить, нужно найти слова, которые легко заменяются приставками. Стоит внести в текст необходимые изменения, как текст станет таким, каким написал его автор.

*Большая серая птица села на ветку клена в саду. Ветка стала качаться, с нее стал сыпаться снег. (По К. Паустовскому)*

3) Учитель предложил сравнить употребление одного и того же глагола в предложениях и определить, в каком из них глагол употреблен в переносном значении.

*Раненый глухо застонал. Лес застонал, зазвенел, затрещал.*

Затем учитель дал задание составить предложения, в которых о деревьях, солнце, снежинках говорилось бы как об одушевленных предметах.

4) Учитель предложил подумать, с каким из данных слов лучше употребить каждый из глаголов, и составить с получившимися словосочетаниями предложения.

<i>Плакать</i>	<i>тихо</i>	<i>Трепетать</i>	<i>слегка</i>
<i>Реветь</i>	<i>как белуга</i>	<i>Робеть</i>	<i>от страха</i>

5. Подготовьте сообщение об опыте работы на уроках русского языка в начальной школе с толковым, фразеологическим словарем, словарями синонимов и антонимов. Составьте описание одного из словарей для начальной школы.

#### **4.2.5. Методика работы над грамматическим строем речи**

Совершенствование грамматического строя речи детей преимущественно связано с работой над правильностью речи учащихся. Безошибочное употребление единиц языка в речи способствует полноценному общению, позволяет преодолеть ком-

муникативные барьеры, которые возникают в результате негативной реакции на ошибку, отвлечения от содержания чужого высказывания или неточного его понимания.

Организуя работу по данному направлению, педагог решает следующие задачи:

- предупреждение словообразовательных ошибок, устранение из речи детей слов, построенных по существующим в языке моделям, но отсутствующих в системе языка;

- предупреждение неправильного формообразования слов разных частей речи, изучаемых в начальной школе, замена нелитературных форм слов литературными;

- предупреждение и исправление ошибок, связанных с нарушением норм согласования и управления;

- предупреждение ошибок при построении предложения, обогащение речи детей различными по структуре предложениями.

Работа над грамматическим строем речи ведется в практическом плане, преимущественно применяются конструктивные упражнения, редактирование и трансформация. Конструирование и трансформация при изучении темы «Состав слова» тесно связаны с лексико-семантической работой и направлены на формирование умения правильно употреблять в речи слова с разными приставками и суффиксами с учетом их значения. Учащиеся собирают «рассыпанные» слова и объясняют их значение; образуют от данного корня слова при помощи приставок и суффиксов, объясняя выбор того или иного аффикса; заменяют приставку (суффикс) другой приставкой (суффиксом) с определенным значением; находят в группе слов лишнее по какому-либо признаку (*чистильщик, наблюдальщик, каменищик*) и др.

Планируя работу по культуре речи при изучении грамматических категорий имени существительного, например, необходимо предусмотреть составление словосочетаний с существительными, распознавание рода которых вызывает у школьников затруднения (*карамель, шампунь, повидло*), это упражнение помогает предупредить нарушение норм согласования; подбирать слова к существительным, не имеющим соотносительных форм числа (*стужа, качели*), находить в примерах, подобранных учителем или взятых из работ детей, нелитературные формы подобных существительных.

В связи с изучением имени прилагательного следует обратить внимание на употребление в речи детей форм сравнительной степени и краткой формы в роли сказуемого (дети часто употребляют полную форму: *виноватая* вместо *виновата*).

Организуя работу по культуре речи в связи с изучением местоимения, учитель включает в урок конструктивные упражнения, упражнения на трансформацию языковых единиц, редактирование. Назначение этих упражнений – помочь учащимся освоить словоизменение местоимений 3-его лица с предлогом, избавиться от просторечных форм (*ихний, евойный*), научиться правильно употреблять личные местоимения как средство связи частей предложений, предложений в тексте.

При изучении глагола школьники учатся правильно употреблять в речи различные формы глагола. В дидактический материал для упражнений необходимо включить трудные для младших школьников случаи образования форм глагола, например, при изучении спряжения необходимо воспитывать привычку правильно употреблять в речи личные формы разноспрягаемых глаголов (*хотеть* – *хочу, хотят*; *бежать* – *бежишь, бегут*), глаголов с неполной парадигмой форм, у которых не образуется форма 1 лица настоящего времени (*пылесосить, победить*), устранить из речи школьников просторечные формы (*махают, рыскают*); при изучении времени помочь освоить образование форм прошедшего и настоящего времени некоторых глаголов (*мерзнуть* – *мерзла; сыпать* – *сыплю*).

Работа по развитию речи в связи с изучением элементов синтаксиса направлена на совершенствование грамматической правильности построения словосочетаний и предложений; обогащение синтаксических моделей, употребляемых учащимися в речи; формирование умения использовать синтаксические средства языка в соответствии с речевой ситуацией, содержанием высказывания и его стилистическим своеобразием. С этой целью применяют упражнения на основе образца: анализ значения и формы словосочетаний и предложений, составление словосочетаний заданного типа по образцу и без опоры на образец, составление предложений по вопросам, предложений, аналогичных данному; конструктивные упражнения: составление слово-

сочетаний с подбором подчиненных слов по ассоциации, восстановление деформированного предложения, деление непунктированного текста на предложения, распространение нераспространенного предложения и др.; творческие упражнения: составление словосочетаний, предложений, текста, групп опорных слов на заданную тему.

Речевые упражнения при изучении грамматики проводятся ежеурочно наряду с другими видами деятельности учащихся. Для обучения детей правильному употреблению в речи единиц языка разных уровней (морфемного, морфологического, синтаксического) применяются различные виды упражнений. Рассмотрим, как эти упражнения могут применяться на уроках грамматики.

1. Наблюдение за употреблением форм слов и предложений различных типов в образцовом тексте. В качестве дидактического материала для подобных наблюдений используются фрагменты художественных, публицистических текстов, пейзажные зарисовки, так как в них форма слова выполняет определенную стилистическую функцию. Например, наблюдается синонимия форм времени у глагола: *Когда в солнечное утро, летом, пойдешь в лес, то на полях, в траве, видны алмазы. Все алмазы эти блестят и переливаются на солнце разными цветами – и желтым, и красным, и синим. Когда подойдешь ближе и разглядишь, что это такое, то увидишь, что это капли росы собрались в треугольных листьях травы и блестят на солнце.* В данном тексте форма будущего времени употреблена вместо формы настоящего времени, так как автор хочет сказать, что так бывает всегда летним солнечным утром. Интересно в тексте и употребление формы 2-ого лица, хотя автор делится своими впечатлениями. Этот прием позволяет «вовлечь» читателя в текст, создать иллюзию присутствия. Организуя наблюдение, учитель сначала предлагает школьникам подчеркнуть в этом фрагменте глаголы, определить, в каком времени они употреблены, затем беседует с учениками. – Вы правильно определили время глаголов. Значит, автор пишет о том, что будет происходить? – Зачем автор употребляет форму будущего времени? – Автор говорит о своих впечатлениях. Почему же он употребляет глаголы в форме 2-ого лица? Дети, которые много читают, интуитивно и не всегда удачно используют эти приемы в

своих рассказах и сочинениях, поэтому целесообразно такие наблюдения проводить на этапе предварительной подготовки к сочинению или изложению, если в тексте наблюдается синонимия времен. Подобные наблюдения будут уместны и на уроках литературного чтения, они помогут глубже понять художественный текст, осознать, что в художественном произведении значимо не только слово, но и его форма.

Наблюдение за изменением значения предложения при изменении в нем порядка слов побуждает учащихся соотносить структуру предложения с формулируемой в нем мыслью: *Солнечные лучи разбудили холодную землю. – Холодную землю разбудили солнечные лучи. – Разбудили холодную землю солнечные лучи.* – Прочитайте предложения. Чем они похожи? Чем различаются? При выполнении этого упражнения ведется работа над точностью речи.

2. Редактирование предполагает обнаружение и исправление словообразовательных, морфологических ошибок, ошибок в построении предложения. Материалом для таких упражнений могут послужить фрагменты из детских творческих работ, специально подготовленные учителем тексты, предложения, в которые включены типичные ошибки детей. Например, для предупреждения словообразовательных ошибок, развития языкового чутья можно предложить такое упражнение: Прочитайте предложения, услышанные мной от близнецов, живущих в соседней квартире. Какие неправильные слова они употребляют? Как сказать правильно? *Нас мама всегда по-одинаковому одевает. Мы с Иррой сегодня немножко раздружились.*

Для закрепления умения правильно определять границы предложения можно использовать следующее упражнение: В детский журнал пришло письмо. Прочитайте его. Легко ли понять, о чем пишет автор? Почему? Представьте себя сотрудником отдела писем и подготовьте это письмо к публикации. *Я люблю зиму. Потому что много снега. И можно кататься на лыжах, сноуборде. На коньках. Мы с друзьями ходим на каток. Играем в снежки. Летим снеговиков. Интересно и весело проводим время.*

Для предупреждения ошибок, связанных с нарушением свя-

зи между подлежащим и сказуемым можно предложить найти и исправить ошибки в группе предложений: *Морковь с укропом росли на одной грядке. Я с Ильей поехали на тренировку. Солнце села за горизонт.* Учитель говорит, что в последнем сочинении несколькими учениками допущены похожие ошибки, предлагает детям их исправить. Деятельность учащихся направляет следующим образом: Найдите в каждом предложении подлежащее и сказуемое, подчеркните, определите, какой частью речи они выражены, в какой форме употреблены в предложении. Сравните грамматические значения слова, которое является подлежащим, с грамматическими значениями слова, которое является сказуемым. Объясните причину ошибок, исправьте их. Могут ли быть варианты исправления? Это упражнение способствует повышению правильности речи и обогащает речь учащихся синонимическими конструкциями, что дает возможность разными способами выражать одну и ту же мысль.

3. Конструирование при изучении морфемики применяется для предупреждения словообразовательных ошибок, встречающихся в речи учащихся данного класса, приучает детей комбинировать морфемы в слове с учетом языковой нормы. Используется популярное при изучении частей слова упражнение – собрать рассыпанные слова. На карточках написаны, например, такие части слова: ВЫ, СЯ, СПАТЬ, ПРО, ОТО. Какие слова можно собрать из этих частей? Почему нельзя составить слово с приставкой ОТО? В данном случае предупреждается употребление просторечия *отоспаться*, идет работа над чистотой речи.

Закрепляя умение составлять словосочетания с соблюдением норм согласования и управления, предлагаем учащимся подобрать к именам существительным подходящие по смыслу прилагательные, записать получившиеся словосочетания. Материал для этого упражнения подбирается с учетом типичных затруднений в определении рода некоторых существительных: заимствованных, особенно несклоняемых (*кофе, какао*), существительных с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный (*тюль, шампунь, рояль*). Так же проводится конструирование словосочетаний с приглагольным управлением (с предлогом и без предлога). Например, на доске записаны глагол, предлоги, имя существительное в начальной форме: *беспоко-*



иться (о, за) брат, скучать (о, за, по) подруга, предостеречь (об, от) опасность. Предлагается задание: Составьте словосочетания, для этого выберите нужный предлог и поставьте существительное в нужную форму. При выполнении упражнения предупреждаются ошибки в глагольном управлении.

4. Трансформация как вид грамматического упражнения предполагает преобразование формы слова, структуры словосочетания, предложения в соответствии с поставленной задачей. Учителем подбирается языковой материал, оперирование которым позволит устранить из речи школьников типичные ошибки. Например, даются словосочетания с существительными, при определении рода которых дети испытывают затруднения: *сношенные тапки, длинные щупальца, маленькие туфли* – предлагается записать их, заменяя множественное число существительного единственным. Это упражнение направлено на предупреждение нарушения норм согласования. Для устранения из речи детей ошибок в образовании форм сравнительной степени имени прилагательного можно предложить учащимся изменить прилагательное так, чтобы оно обозначало признак, проявляющийся сильнее: *Сегодня морс получился (сладкий). У Дины прическа (красивая), чем у Лены.* Для обогащения речи детей экспрессивными средствами можно предложить перестроить данное учителем предложение так, чтобы оно не только выражало мысль, но и подсказывало, как говорящий (пишущий) относится к тому, о чем говорит: *Русские леса красивы.* – Какую задачу ставил автор, формулируя это предложение? Перестройте предложение так, чтобы оно помимо сообщения выражало чувство восхищения, гордости, которые испытывает автор. – *Красивы русские леса!* Подобные упражнения помогают учащимся осознать, что порядок слов в предложении обусловлен коммуникативными задачами говорящего (пишущего).

5. Подбор слов, составление словосочетаний и предложений с заданным предметом речи требуют от ребенка самостоятельности и проявления творческого начала. Например, 1-ому варианту подобрать слова для сочинения на тему «Парк осенью», 2-ому варианту – на тему «В лес за грибами». При выполнении упражнения уточняется функция слов разных частей речи, со-

вершенствуется умение отбирать языковой материал в соответствии с темой, типом текста.

Все описанные упражнения формируют представление младших школьников о языковой норме, помогают активизировать правильное, точное употребление единиц языка в речи, обогащают речь детей новыми конструкциями.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Найдите в учебнике русского языка (любом) материал для проведения работы над грамматическим строем речи младших школьников: сведения о грамматических нормах; словарь грамматических трудностей; упражнения, направленные на усвоение норм формо- и словообразования, синтаксических норм (согласования, управления, построения предложения). При изучении каких тем курса в основном ведется такая работа?

2. Перед Вами упражнения по культуре речи. Определите цель каждого упражнения, его тип, укажите, при изучении какой грамматико-орфографической темы целесообразно его использовать. Сформулируйте весь комплекс задач (в том числе и языковых), решаемых при выполнении каждого упражнения.

1) Найдите в предложениях неправильно образованные слова. Выпишите их в исправленном виде, отметьте те части слов, которые вы заменили.

*Мальчик взлез на дерево. Всегда и во всем нужно проявлять упорность. У моей подруги часто бывает раздумчивый взгляд. Саша увидел ежа и всадил его в кепку.*

2) Из двух слов (*невежа, невежда*) выберите то, которое уместно в предложении: «Толкается, кричит – какой он ...!»

3) Исправьте ошибки и объясните, чего не знали ученики, их допустившие.

*На обед нам давали вареную картофель. Мы увидели на дереве огромный дуло.*

4) Составьте пары слов, запишите их, вставляя нужные буквы.

Г...ржусь (чем?)

Ув...жаю (за что?)

Уд...вляюсь (чему?)

поступок

5) Составьте по 3 словосочетания с каждым из имен существительных. В первом из них слово должно отвечать на вопрос

где?, во втором – куда?, в третьем – откуда?

*Пустыня. Кавказ. Волга. Сибирь.*

3. Составьте упражнения по культуре речи на основе представленного материала. С какой целью, при изучении какой темы будете их использовать?

1) Много (пустыня, ухо, полотенце, теленок, басня, солдат, помидор, сумерки, яблоко, туфля).

2) Мы подошли к высокой сосенке. Я нашел крохотный белый гриб. Ребята пускали в луже бумажные корабли. У меня есть старший братишка.

3) Растения имеют свое строение. У каждого различают корень, (стебель, стебелек), листья, цветок, плод.

Тоненький (стебель, стебелек) выглянул из земли, увидел солнышко и потянулся к нему.

4) Опустить – отпустить. Одеть – надеть. Одеть – оделить. Обмерить – отмерить. Подержать – поддержать. Вбежать – взбежать. Вдох – вздох. Оклик – отклик.

5) Понятный – понятливый. Приметный – приметливый. Советник – советчик. Соседний – соседский. Удачный – удачливый.

6) Обидеть – оскорбить. Изумить – удивить. Просить – умолять. Плакать – рыдать. Превозносить – хвалить.

7)- Давайте играть в жмурки, - сказала Лена.

- Согласны, согласны! Будем играть в жмурки, - сказали все остальные.

- Только не убегайте далеко, - сказала маленькая Катя.

- И не прячьтесь так, что вас и с открытыми глазами не найдешь, сказал Петя.

8) Папа (позвонить) сегодня вечером. Урок уже (начаться). Маша, ты (понять) задание? Бабушка (позвать) внуков домой.

4. Спланируйте работу по культуре речи учащихся при изучении одной из грамматических тем курса русского языка: 1) сформулируйте задачи работы по культуре речи, опираясь на знание особенностей речи детей, типичных нарушений в использовании изучаемого языкового средства в речи; 2) проанализируйте материал учебника с точки зрения возможностей для решения поставленных задач; 3) приведите примеры

упражнений разных видов, которые можно было бы использовать в работе по теме.

### ***Дополнительная литература***

Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.

Бондаренко А. А. О словах-«сорняках» в речи современного школьника // Нач. школа. 2011. № 6.

Измайлова Р. Г. Некоторые аспекты работы над фразеологизмами в начальных классах // Нач. школа. 2010. № 5.

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М., 2003.

Львов М. Р. Основы теории речи. М., 2002. С. 176-235.

Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1991. С. 18-38.

Перцева Н. К. О причинах ошибок младших школьников при конструировании и анализе предложений // Нач. школа. 2010. № 11.

Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. М., 2011.

Соловейчик М. С. Работа по культуре речи на уроках русского языка // Нач. школа. 1986. № 7, 9.

Харченко В. К. Словарь современного детского языка. М., 2006.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997.

Черемисина Н. А. Точность и лаконичность – важные коммуникативные качества речи младших школьников // Нач. школа. 2011. № 2.

Чибухашвили В. А. Можно ли выработать «иммунитет» против речевых ошибок? // Нач. школа. 2006. № 7.

Чирво А. Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников // Нач. школа. 2009. № 10.

## **4.3. Методика развития связной речи учащихся**

### **4.3.1. Содержание работы по развитию связной речи младших школьников**

Овладение связной речью имеет огромное значение для школьника, поскольку выступает решающим фактором успешного овладения всеми учебными предметами. Умение понимать текст и умение самостоятельно создавать его являются базовыми общеучебными умениями, которые формируются на начальной ступени обучения.

Изучение особенностей связной речи младших школьников показывает, что они испытывают трудности и в отборе содержания

для высказывания, и в выборе языковых средств выражения, и в построении текста как в устной, так и в письменной форме. Рассказы детей даже на близкую им тему (о маме, о детских забавах, о признаках наступающей весны и т.п.) нередко отличаются недостаточной содержательностью, непоследовательностью, которые связаны с неумением наблюдать, с отсутствием или беспорядочностью представлений о предмете речи, с отсутствием речевой перспективности (дети не задумываются, о чем расскажут вначале, потом). В высказываниях, отличающихся полнотой содержания, младшие школьники часто демонстрируют неумение использовать средства связи частей текста и отдельных предложений между собой.

Содержание и методы обучения связной речи определяется на основе анализа процесса речевой деятельности, расчленения его на отдельные действия и выделения тех умений, которые должны быть сформированы у человека для успешного осуществления этого процесса.

Речевая деятельность – активный целенаправленный процесс восприятия или создания высказывания, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе общения между людьми. Речевая деятельность в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности человека и реализуется в таких видах, как слушание, чтение, говорение и письмо. В динамической структуре речевого действия, рассматриваемого в рамках деятельности общения, выделяются следующие фазы:

1) фаза мотивации и формирования речевой интенции (намерения). В качестве мотива речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность – стремление, вступив в общение с другим человеком, что-то узнать или сообщить, каким-либо образом воздействовать на собеседника, выразить свои чувства и т.п.;

2) фаза ориентировки. На основе ориентировки в условиях деятельности определяется в самых общих чертах форма высказывания (устная или письменная), его вид (монолог или диалог) и стиль (разговорный, научный и т.д.);

3) фаза планирования, которая заключается в отборе содержания, в составлении программы высказывания во внутренней речи;

4) фаза реализации программы во внешней речи, для которой характерны операции выбора языковых средств, адекватно передающих предмет речи и соответствующих условиям и задаче общения;

5) фаза контроля, когда сопоставляется результат речевого действия с его задачей, в случае их несовпадения вносятся поправки (если есть такая возможность) до достижения удовлетворительного результата.

Таким образом, в соответствии со структурой речевого действия у учащихся необходимо формировать четыре группы умений, обеспечивающих ориентировку в ситуации общения; планирование содержания речи; формулирование мысли или ее понимание; осуществление самоконтроля за речью, восприятием ее собеседником и за пониманием речи партнера (см. табл. 11). В методике преподавания русского языка эти умения получили название коммуникативных или коммуникативно-речевых умений.

*Таблица 11*

### **Коммуникативно-речевые умения**

Фаза речевого действия	Коммуникативно-речевые умения, обеспечивающие	
	восприятие высказывания	создание высказывания
Ориентировка в ситуации общения	Умение осознавать, зачем, при каких обстоятельствах воспринимается высказывание	Умение осознавать, о чем будет высказывание, кому оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается
Планирование	Умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам предполагать общий характер сообщения, его тему, цель, дальнейшее продолжение	Умение осознавать тему и основную мысль будущего высказывания; намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста
Осуществление (реализация программы)	Умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации; выделять элементы высказы-	Умение формулировать мысли, подчиняя их раскрытию темы и основной мысли; соблюдать нормы литературного языка;

	<p>звания: отдельные факты, сведения, микротемы, по ним определять общую тему текста;</p> <p>разграничивать основную информацию и вспомогательную, известную и новую для себя, особо важную и т.п.;</p> <p>понимать ход развития мысли автора, его основную мысль, задачу речи;</p> <p>в ходе общения соблюдать нормы поведения (в том числе и правила обращения с книгой)</p>	<p>выбирать языковые средства с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста;</p> <p>обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой;</p> <p>соблюдать нормы речевого поведения</p>
Контроль	<p>Умение осознавать степень понимания текста, глубину проникновения в его смысл, понимание авторской позиции, формулировать отношение к ней;</p> <p>пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения</p>	<p>Умение оценивать содержание высказывания с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения; используемые средства языка с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи;</p> <p>этическую сторону речевого поведения;</p> <p>вносить исправления в свое высказывание, если позволяют условия</p>

Указанные коммуникативно-речевые умения формируются на протяжении всего школьного обучения, различия же в работе на разных этапах обучения связаны, во-первых, с различным речевым материалом, на котором строится обучение (по тематике, стилю, жанру, строению, объему и т.д.); во-вторых, с большей или меньшей самостоятельностью учащихся; в-третьих, с преобладанием в обучающих упражнениях устной или письменной формы высказывания; в-четвертых, с использованием различных способов обучения.

Умения, обеспечивающие восприятие и создание высказывания, формируются в неразрывном единстве, однако традиционно в

содержание работы по развитию связной речи младших школьников включает только обучение созданию высказывания. Обучение восприятию письменного высказывания (чтению) происходит в основном в курсе обучения грамоте и литературного чтения, овладение же восприятием устного высказывания (слушанием) практически не управляется в учебном процессе. Предполагается, что процессы восприятия как письменного, так и устного высказывания очень близки, и, обучая целенаправленно чтению, мы таким образом косвенно обучаем и слушанию. Вопросы целенаправленного обучения слушанию нашли отражение только в курсе детской риторики.

Таким образом, цель работы над связной речью учащихся в традиционном ее понимании – научить младших школьников сознательно строить устное или письменное высказывание. В соответствии с названной целью основным в содержании работы будет комплекс коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих создание текста. Ведущим в этом комплексе является умение раскрывать тему и основную мысль высказывания, так как содержание текста, его построение, выбор языковых средств определяются коммуникативным намерением говорящего (см. табл.12).

Формирование действия создания текста как произвольного, намеренного и сознательного предполагает усвоение понятийной базы, которая бы сделала возможным осознание процесса создания текста. Поэтому в содержание работы по развитию связной речи учащихся в начальной школе входят знания о тексте и текстообразующих факторах, типах текста и представления о стилевой дифференциации речи (см. табл. 12).

Следующим компонентом в содержании работы по развитию связной речи выступают сами речевые произведения, которые создаются младшими школьниками в процессе обучения. Примерный перечень этих речевых произведений (или, как принято их называть, видов работы) отражает специфику работы над связной речью на данном этапе обучения и ограничивает круг ситуаций, применительно к которым формируются коммуникативно-речевые умения в младшем школьном возрасте. Эти виды работы являются одновременно и предметом, и средством обучения связной речи.



**Содержание работы по развитию связной речи  
младших школьников**

Речеведческие сведения и понятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- об устной и письменной формах речи,</li> <li>- о монологе и диалоге,</li> <li>- о стилях речи как разновидностях, используемых в разных ситуациях общения (обычно без введения терминов).</li> <li>- о тексте как группе предложений, связанных по смыслу,</li> <li>- о теме, основной мысли текста,</li> <li>- о структурных частях текста (начале, основной части, концовке),</li> <li>- о типах речи (повествовании, описании, рассуждении),</li> <li>- о средствах связи между предложениями в тексте.</li> </ul>
Коммуникативно-речевые умения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ориентироваться в ситуации общения и выбирать в зависимости от условий общения форму, вид и стиль высказывания,</li> <li>- раскрывать тему и основную мысль создаваемого текста,</li> <li>- собирать материал для высказывания,</li> <li>- систематизировать материал и составлять содержательный план будущего текста,</li> <li>- строить высказывание в определенной композиционной форме,</li> <li>- отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства,</li> <li>- править, совершенствовать написанное.</li> </ul>
Речевые произведения (виды работы)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- устный пересказ прочитанного (полный подробный, выборочный, сжатый, творческий),</li> <li>- устный развернутый ответ на вопрос учителя,</li> <li>- небольшое устное сообщение на тему в связи с изучаемым на уроке (любом) материалом,</li> <li>- устный рассказ (по заданной теме, по картине, по наблюдениям, по данному началу или концу),</li> <li>- драматизация, словесное рисование, воображаемая экранизация прочитанного или собственного рассказа,</li> <li>- письменное изложение образцового текста (художественного, публицистического, научно-популярного; полное подробное, выборочное, сжатое, творческое),</li> <li>- письменное сочинение (по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картине),</li> <li>- запись по наблюдениям в дневнике погоды, природы,</li> </ul>

	в личном дневнике, - литературно-художественное творчество (сочинение сказок, загадок, рассказов, зарисовок и др.), - письмо другу, - отзыв о прочитанной книге, о спектакле, фильме и др., - деловая записка, объявление, телеграмма.
--	--

В таблице представлено общее содержание работы по развитию связной речи младших школьников. Оно является примерным и может варьироваться в зависимости от методической системы, в рамках которой ведется обучение. В последнее время наблюдается углубление работы по развитию связной речи младших школьников за счет уточнения комплекса речевых умений, формируемых у учащихся, расширения объема речеведческих сведений и понятий, подлежащих усвоению, введения сведений по стилистике и работы над текстами различных стилей и жанров, увеличения объема и сложности используемых в системе обучения текстов.

#### **4.3.2. Формирование речеведческих знаний**

Понятийную основу формирования умений связной речи составляют знания о тексте как группе предложений, объединенных общим смыслом и структурой. Выделив существенные признаки текста, отличающие его от набора предложений и анализируя с этих позиций свои и чужие высказывания, ученики получают отчетливое представление о том, каким должен быть продукт их речевой деятельности, узнают критерии оценки высказывания, получают возможность не только осознанно строить текст, но и совершенствовать, улучшать его. Таким образом, знания о тексте являются той базой, на которой совершенствуются коммуникативно-речевые умения учащихся.

В начальной школе у учащихся формируется полноценное понятие о тексте на основе следующих признаков:

- 1) текст состоит из нескольких самостоятельных предложений;
- 2) предложения в тексте объединены общей темой (предметом речи), что выражается в наличии заголовка или возможности его подобрать;
- 3) в тексте получает развитие какая-то мысль (основная мысль, замысел), которой подчинены все элементы текста;

4) в тексте выделяются начало, основная часть и концовка.

Знания о некоторых средствах связи предложений в тексте усваиваются практически, на уровне представлений; подробный анализ структуры текста, выяснение способов и средств связи предложений являются содержанием следующих этапов обучения, уже в основной школе. В процессе наблюдений, практически младшие школьники усваивают и стилевое единство текста, определяя, где можно встретить подобный текст, кто может быть его автором, какую задачу автор решал (нарисовать словами картину или точно, по-деловому сообщить о чем-то). В содержании работы по теме «Текст» в начальных классах представлены также основные типы речи (в программе и учебниках они обычно называются типами текста): описание, повествование и рассуждение.

В связи с изучением текста и его признаков у учащихся формируются умения, связанные с анализом текста:

- умение определить тему и основную мысль текста;
- умение подобрать заголовок или по заголовку определить основное содержание текста;
- умение выделить в тексте начало, основную часть, концовку, а также части, соответствующие микротемам;
- умение определить типовое значение текста или его фрагмента (описание, повествование, рассуждение).

Для формирования знаний о тексте и перечисленных умений используются три группы упражнений: аналитические (анализ готового текста), аналитико-синтетические (предполагают анализ готового текста и создание на его основе собственного, например, составление плана, редактирование текста), синтетические (создание текста).

В работе над понятием «текст» можно выделить три этапа:

**1) Пропедевтический** – формирование первичного представления о тексте на основе его смысловой цельности. Первые представления о тексте как группе связанных между собой по смыслу предложений ребенок получает уже в период обучения грамоте, поскольку это имеет исключительное значение для овладения чтением. Основным видом работы в этот период является наблюдение, которое направляется вопросами учителя: *О чем (о ком) мы прочитали? Что хотел сказать автор? Найдите*

*те предложение, в котором автор выразил главную мысль; Прочитайте заголовок и подумайте, о чем будем читать; Можно ли было назвать рассказ по-другому?* и т.п.

Для наблюдения за единством предмета речи в тексте полезны также следующие задания: подбор заголовка к тексту; обоснованный выбор заголовка из нескольких предложенных; исключение «лишнего» предложения (не связанного с другими предложениями либо тематически, либо по основной мысли); дополнение предложением готового текста. Для привлечения внимания детей к последовательности предложений в тексте можно предлагать первоклассникам составить текст из рассыпанных предложений, а затем проверить правильность «сборки» по букварю.

Первоклассники выполняют также задания синтетического характера на продолжение прочитанного текста, составление небольшого текста по картинке, по серии картинок, по вопросам учителя.

**2) Основной** – формирование понятия о тексте на основе существенных признаков. С целью формирования понятия о тексте детям предлагается провести наблюдение над текстом в сопоставлении его с отдельным предложением и набором не связанных между собой предложений. Сначала актуализируются имеющиеся знания о предложении, которое служит для выражения, формулирования мысли и состоит обычно из нескольких слов, связанных между собой. Сравнивая с предложением текст, учащиеся видят, что в нем мысль не только формулируется, но и раскрывается, и для этого нужно несколько предложений. Далее в ходе сопоставления текста и набора предложений выявляются другие существенные признаки понятия «текст» (единство предмета речи, возможность подбора заголовка, определенная последовательность предложений) и формулируется его определение.

На этом этапе учащиеся усваивают понятие «тема» (то, о чем говорится в тексте), совершенствуются в умении соотносить заголовок с темой текста, учатся выделять опорные слова, в которых находит отражение тема текста, или по опорным словам определять тему, составлять текст на тему.

Одновременно учащиеся овладевают понятием «основная

мысль». Основная мысль текста отражает цель его создания и отношение автора к предмету речи. Учащиеся совершенствуются в умении определять основную мысль в текстах, где она выражена прямо, и учатся находить ее подтверждение во всех предложениях текста. Таким образом младшие школьники усваивают очень важное правило: основная мысль должна находить выражение во всех предложениях текста, должна постепенно развиваться от предложения к предложению. Затем детям предлагаются для анализа тексты, в которых основная мысль не сформулирована прямо.

Наблюдая над раскрытием темы и основной мысли в тексте, младшие школьники знакомятся с его структурными частями: началом, основной частью, концовкой; в практическом плане проводятся наблюдения над средствами межфразовой связи (порядком слов в предложении, использованием синонимов, родовых обозначений, местоимений). Составляя план текста, ученики тренируются в определении темы и основной мысли каждой части. Формируются также первичные представления об основных типах текста.

На этом этапе работы упражнения в анализе текста предполагают определение темы, основной мысли текста, обоснованный подбор заголовка к тексту, деление текста на части. Используются также упражнения аналитико-синтетического характера: восстановление деформированного текста (с неверным расположением частей текста или отдельных предложений), составление плана текста (варианты: сопоставление с готовым планом, редактирование плана), редактирование текста с точки зрения его содержания и последовательности изложения (дополнение его необходимой, но пропущенной частью, исключение лишнего, изменение порядка следования микротем), изложение текста. Упражнения синтетического характера предполагают большую самостоятельность учащихся в определении темы и замысла будущего высказывания, в отборе материала для их воплощения, в составлении тематического словаря.

**3) Совершенствование знаний** – углубление знаний о тексте на основе формирования понятия о типах текста. Школьники учатся различать основные типы текстов по значению, вопросу, который можно поставить к тексту (что произошло? ка-

кой? почему?), и особенностям композиции, которые выявляются с помощью приема иллюстрирования (можно нарисовать серию картинок, одну картинку или нельзя содержание текста представить в картинке). Анализ готового текста дополняется еще одним пунктом: аргументированным определением типа текста. На этом этапе больше внимания уделяется наблюдению над средствами межфразовой связи, предлагаются задания на редактирование не только содержания и последовательности изложения, но и речевого оформления текста (изменение порядка слов в предложениях текста, замену повторяющегося слова разными способами, дополнение словами, указывающими на последовательность совершения событий и т.п.). Увеличивается доля упражнений, предполагающих создание текста, возрастает самостоятельность учащихся при их выполнении.

Таким образом, младшие школьники усваивают достаточный объем знаний о тексте и его признаках, чтобы осознанно строить собственные высказывания.

Однако для успешного овладения связной речью недостаточно только знаний об общих признаках текста, необходимо также усвоение представления об их стилевой дифференциации. В реальной речевой практике не бывает «речи вообще», так как в зависимости от задач и условий общения мы строим высказывания определенного стиля: разговорного, научного, официально-делового, художественного или публицистического. Следовательно, и детей с первых шагов осознания ими процесса создания высказывания нужно учить оценивать речь с точки зрения ее эффективности в определенных условиях (т.е. оценивать выбор говорящим стиля речи) и сознательно строить собственные высказывания в соответствии с задачей и условиями общения (т.е. целесообразно выбирать стиль речи).

С поступлением в школу у ребенка, владеющего только разговорной речью, появляется необходимость в использовании другой речи — речи информативной, точной, доказательной, большую роль начинает играть также речь образная, эмоциональная, которая служит средством самовыражения. В начальном курсе русского языка обычно не выделяются все пять стилей речи, хотя они в той или иной мере присутствуют в речи младшего школьника, достаточно бывает противопоставить две

контрастных разновидности: речь научно-деловую и разговорно-художественную.

Знания о том, что в разных ситуациях мы говорим по-разному, можно формировать в самом начале обучения, в период обучения грамоте. Наилучшим способом введения этих знаний является сравнение текстов, близких по содержанию, но различающихся стилем речи (см. выше, в разделе «Формирование представлений о речи»). В дальнейшем подобные наблюдения проводятся на другом материале, например при сопоставлении статьи из толкового словаря и загадки, статьи из энциклопедии или справочника и отрывка из художественного произведения и т.п. Подробные рекомендации по ознакомлению младших школьников с особенностями разных стилей речи содержатся в книге Т. А. Ладыженской «Речь. Речь. Речь» и в методических пособиях к курсу «Детская риторика».

Закрепление знаний о стилевой дифференциации речи происходит при выполнении заданий, в которых требуется проанализировать высказывание с точки зрения соответствия его содержания и речевого оформления задачам и условиям общения. Примером задания такого рода может послужить анализ следующего текста: *Человек высокого роста в черном пальто, в черной шляпе и в черных перчатках ровно в 12 часов вошел в магазин. Там он купил один пенал и три карандаша. В 12 часов 15 минут он вышел из магазина, зашел за угол, сел в машину черного цвета и уехал в сторону набережной. Сколько всего предметов купил человек в черном?* При анализе обсуждается, можно ли считать этот текст задачей, есть ли в нем лишние сведения, которые только мешают ее понимать, какие строчки из текста были бы уместны, например, в детективном рассказе. На основе анализа ученики могут провести редактирование данного текста.

Некоторые программы предусматривают также усвоение учащимися начальной школы существенных признаков некоторых речевых жанров, актуальных для речевой практики детей: личного письма, записки, объявления, инструкции и др. (см., например, программу по русскому языку М. С. Соловейчик, программу по детской риторике Т. А. Ладыженской).

### **4.3.3. Виды упражнений по развитию связной речи**

В ходе наблюдений над текстом и его типами, над особенностями стилей речи и некоторых речевых жанров у школьников формируются коммуникативно-речевые умения, связанные с восприятием и созданием высказывания. Для закрепления и совершенствования этих умений используются разнообразные упражнения.

Все упражнения по развитию связной речи предполагают работу с текстом, готовым и/или создаваемым. В зависимости от того, каково соотношение действий, осуществляемых учеником с готовым и создаваемым текстом, Т. А. Ладыженской выделяются следующие группы упражнений:

1) Упражнения аналитического характера. При выполнении этих упражнений ученик анализирует готовый текст: находит предложение, в котором автор сформулировал основную мысль; выписывает ключевые слова текста; обнаруживает слова, которые помогают выразить основную мысль; устанавливает связь между заголовком и текстом; делит текст на части; находит в тексте ответ на вопрос или указанную часть (например, тезис или доказательство); сравнивает тексты, сходные в каком-либо отношении.

2) Упражнения аналитико-текстового характера. Эти упражнения требуют не только анализа готового текста, но и создания элементов текста: формулировка темы текста; формулировка основной мысли текста, если она прямо не выражена в самом тексте; озаглавливание текста; формулировка вопросов по тексту.

3) Упражнения на переработку готового текста. Как правило, переработка заключается в создании нового, улучшенного варианта текста: обнаружение и исправление недостатков в содержании (исключить лишнюю часть, дополнить текст необходимой частью) или последовательности изложения (изменить порядок частей, сформулировать предложения для связи между частями, изменить порядок слов в предложениях, чтобы обеспечить связь между предложениями текста); устранение неуместного использования языковых средств (например, исключение эмоционально-экспрессивной лексики из научного или делового текста) или введение соответствующих задаче и условиям общения языковых средств (например, изменение временного



плана повествования для создания эффекта присутствия).

4) Упражнения в создании нового текста на основе данного. К этой группе относятся составление плана текста; ответ на вопрос по тексту; пересказ или письменное изложение текста.

5) Упражнения в создании собственного текста. Это сочинения разных видов, а также составление плана будущего сочинения.

В начальной школе большая часть упражнений по развитию связной речи выполняется коллективно, степень самостоятельности возрастает постепенно. В процессе обсуждения готового текста или вариантов создаваемого происходит овладение способами действий при восприятии или создании высказываний разных видов: ученики осознают, как нужно действовать, чтобы достичь цели общения. Для этого учитель, руководя процессом обсуждения, направляет внимание учащихся на анализ выполняемых действий: *Что нужно сделать, чтобы определить тему текста? Как определить, какое предложение лишнее? С чего нужно начать обдумывание сочинения?* и т.п.

Эффективность любого речевого упражнения, особенно требующего самостоятельного создания текста или его обдумывания, во многом зависит от того, насколько условия выполнения учебного задания соответствуют условиям, в которых высказывания создаются в реальной жизни. К этим условиям относятся:

- наличие мотива, потребности в высказывании, возникающей в рамках определенной ситуации общения;
- наличие содержания для высказывания, знаний о предмете речи;
- владение языковыми средствами для реализации замысла в высказывании.

При проведении речевого упражнения учитель должен позаботиться о возникновении мотива, побуждающего детей к восприятию или созданию высказывания, о понимании ими коммуникативной задачи и условий, в которых возможно данное высказывание. Для этого в учебном процессе моделируются речевые ситуации: *Представьте себе, что вы переехали в другой город и вам придется учиться в другой школе. Вам нужно будет познакомиться с новыми одноклассниками. Представь: ты пришел (-а) в новый класс, и учитель предлагает тебе расска-*

*затя о себе. Что и как ты будешь рассказывать о себе своим новым товарищам, чтобы им захотелось с тобой подружиться.* Такое описание речевой ситуации включает все важнейшие ее элементы: указание на адресанта и адресата, цель, предмет речи, условия общения (место и время). Знание этих признаков речевой ситуации помогает осознанно выбрать стиль и жанр высказывания, определить его содержание. Речевые ситуации не только моделируются, они могут возникать в учебном процессе и естественным образом в рамках той деятельности, которая организуется в целях обучения: коммуникативной, учебно-познавательной, творческой. М. С. Соловейчик выделены основные типы ситуаций, необходимых для совершенствования речевой деятельности младших школьников:

1) рассчитанные на появление у детей потребности поделиться с учителем, с товарищами, с близкими своими наблюдениями, впечатлениями, раздумьями – для работы над разговорной или разговорно-художественной речью;

2) «педагогические», связанные с необходимостью донести до кого-то научные или практические знания, научить чему-либо, объяснить что-то – для обучения научной или деловой речи;

3) обеспечивающие элементарный научный поиск, решение какой-то задачи, выход из проблемной ситуации – для становления научной речи;

4) связанные с необходимостью проинформировать кого-то, сообщить какие-то важные точные сведения – для обучения деловой речи;

5) рождающие у детей желание передать свое видение окружающего, свое восприятие мира – для развития художественной речи.

Все перечисленные ситуации предполагают активную речевую деятельность ребенка, причем не только в роли говорящего (пишущего), но и в роли слушающего (читающего), что способствует совершенствованию рецептивных видов речевой деятельности, которым пока уделяется мало внимания в процессе обучения.

Второе условие эффективности речевых упражнений связано с тем, что результат речевого действия находится в прямой зависимости от знаний человека о предмете речи. Бедность, бессодержательность высказываний младших школьников часто

связана с малым объемом их знаний об окружающем мире, неумением выделить признаки в наблюдаемом явлении, неумением подметить вокруг себя что-то интересное, необычное. Это определяет необходимость целенаправленной работы (на межпредметном уровне) над расширением кругозора учащихся, над их способностью наблюдать, эмоционально воспринимать, сравнивать, оценивать, обобщать воспринимаемое.

Если содержательная сторона детских высказываний обеспечивается при изучении всех учебных предметов, то сторона речевая – оформление мысли в словах – в первую очередь на уроках, связанных с изучением родного языка: литературного чтения, детской риторики и, конечно, русского языка. Для этого ведется работа над осознанием системы языка, назначения различных языковых единиц, правил их функционирования; над обогащением речи детей; над умением выбирать из ряда соотносительных средств наиболее соответствующие содержанию речи, задачам и условиям общения; проводятся наблюдения над изобразительно-выразительными средствами языка и т.д. Таким образом, работа по развитию связной речи учащихся вбирает в себя результаты работы по всем направлениям языкового и не только языкового образования младших школьников.

Все перечисленные выше приемы формирования коммуникативно-речевых умений должны включаться в обучение не хаотически, а в определенной системе. Планируя развитие связной речи учащихся, нужно иметь в виду:

- 1) разнообразие видов упражнений,
- 2) соотношение видов упражнений (устных и письменных, по образцу и творческих, по материалу, по жанру, по объему текста),
- 3) регулярность, непрерывность – изложение собственных мыслей и знаний должно стать привычным, обычным делом, а не чем-то исключительным (крупные письменные работы 2-3 раза в месяц, малые формы почти ежеурочно),
- 4) постепенное усложнение – каждая новая учебная работа должна опираться на предыдущие, а также должна быть шагом вперед от уже усвоенного – предусматривается формирование какого-то нового для учащихся или недостаточно освоенного ими умения (например, использовать художественные средства

в тексте-описании) или ознакомление с особенностями нового для учеников типа текста, стиля, жанра,

5) связь с внеклассной работой, обучением другим учебным предметам (М. Р. Львов).

#### **4.3.4. Методика проведения изложений и сочинений**

Особую роль в системе упражнений по развитию связной речи учащихся играют различные виды изложений и сочинений, так как позволяют формировать все коммуникативно-речевые умения в комплексе. Изложения и сочинения имеют много общего в организации работы, поскольку предполагают создание текста: в первом случае – на основе образца, во втором – без него. Оба вида упражнений могут различаться:

- по цели: обучающие и контрольные. В начальной школе контрольные изложения могут проводиться только в 4-ом классе, а контрольные сочинения не проводятся;

- по месту оформления работы: классные и домашние. Поскольку в начальной школе работа над изложением и сочинением носит прежде всего обучающий характер, преобладают классные упражнения;

- по форме словесного выражения: устные и письменные. Новые виды изложений и сочинений сначала проводятся в устной, а затем в письменной форме в соответствии с основной закономерностью усвоения речи – опережающим развитием устной речи по сравнению с письменной;

- по стилю: разговорные, художественные, деловые, научные, публицистические. Традиционно в начальной школе принято выделять две основные разновидности высказываний по этому признаку: эмоционально-образные (разговорно-художественные) и деловые;

- по преобладающему типу текста: повествования, описания, рассуждения;

- по степени самостоятельности: коллективно подготовленные или индивидуальные.

Общими в проведении этих видов упражнений являются также три этапа работы:

**1) подготовка**, которая проводится с целью обучения школьников определённому речевому умению (одному из рече-

вых действий или способу его осуществления в определенных условиях). На этапе подготовки происходит накопление материала для высказывания и знаний о способах выражения соответствующего содержания;

**2) *написание работы.*** Задача учителя на этом этапе – обеспечить условия для того, чтобы ученики были сосредоточены на решении именно речевых задач. Для этого могут быть использованы черновики, а также необходимо познакомить учащихся со способами правки текста и предоставить реальную возможность исправлять работу;

**3) *проверка и анализ работ в классе.*** Целью анализа творческих работ учащихся является обучение совершенствованию написанного и подготовка к следующей творческой работе. Критерии анализа являются общими как для изложений, так и для сочинений: соответствие высказывания теме и наличие замысла; достоверность излагаемого; композиционная стройность, последовательность изложения; соответствие речевого оформления высказывания теме и замыслу (оцениваются выбор стиля, типа текста, жанра, соблюдение норм литературного языка, а также требований богатства, точности и выразительности речи).

Каждый из рассматриваемых видов упражнений имеет и свою специфику.

***Изложение*** – вид упражнения, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе образца. Значение изложения как речевого упражнения заключается в том, что в процессе анализа и воспроизведения образцового текста происходит осмысление авторского мастерства и активизация усвоенных образцов русской речи, вследствие чего речь детей обогащается и совершенствуется.

Однако для того, чтобы изложение не было слепым копированием исходного текста, а действительно продвигало учеников в речевом развитии, должен быть правильно выбран текст для изложения и методически грамотно проведен его анализ. Требования к тексту для изложения определяются следующим образом: 1) текст должен быть образцовым в отношении языка, в достаточной мере выразительным с точки зрения отбора языковых средств, чтобы обеспечить прирост речевых умений учащихся; 2) текст должен быть доступным для понимания его детьми как с

точки зрения содержания и композиции, так и с точки зрения языка (не должен быть перегружен непонятными словами и оборотами речи, неизученными грамматическими формами и конструкциями); 3) текст должен быть ценным в образовательном и воспитательном отношении, интересным для детей, чтобы у них могла возникнуть потребность в его изложении.

Изложение текста представляет собой сочетание двух видов речевой деятельности – восприятия чужого текста и его воспроизведения. Восприятие текста может быть организовано как на основе чтения, так и на основе слушания, а также на основе их сочетания. Восприятие читающего более сосредоточенно, чем восприятие слушающего, поэтому изложение услышанного текста, с одной стороны, наиболее сложный из перечисленных видов изложения и потому должен вводиться постепенно, а с другой стороны, именно оно учит внимательному, активному слушанию и потому должно использоваться достаточно часто.

Результатом восприятия текста является его понимание и запоминание смысла, на что и направлен анализ содержания и структуры исходного текста. Анализ темы, основной мысли, выделение микротем, составление плана есть не что иное, как свертывание информации, содержащейся в тексте, перевод ее во внутренний план. Затем, при воспроизведении текста, ребенку нужно будет осуществить обратную операцию – перейти от информации, представленной в свернутом виде, к ее словесному выражению. Для учащихся процесс расчленения мысли, оформления ее в слова особенно труден. Для облегчения этого процесса необходимо при проведении анализа особое внимание уделить тем языковым средствам, с помощью которых автору удалось донести до адресата свой замысел, раскрыть тему. Таким образом, анализ исходного текста при проведении изложения проводится по трем направлениям:

- анализ содержания (*О чем рассказывается? Что хотел сказать автор, в чем хотел нас убедить?* и т.п.);
- анализ структуры текста (*О чем рассказал вначале? Потом? Чем завершил повествование?* и т.п.);
- анализ языковых средств (*Какие слова выбирает автор? Почему использует именно это выражение?* и т.п.).

Все названные направления анализа тесно взаимосвязаны и

имеют одну общую цель – показать детям, что и содержание, и структура текста, и отбор языковых средств определяются той задачей, которую ставит перед собой автор текста. Поэтому анализ начинается всегда с определения темы и попытки определить основную мысль текста, затем в процессе анализа они уточняются. Для того чтобы показать ученикам обусловленность всех элементов текста авторским замыслом, вопросы формулируются таким образом: *О чем автор пишет, чтобы ...? Какие слова помогают автору передать ...? Что автор хочет подчеркнуть, повторяя слово ...?* и т.п. Таким образом, при изложении ученик должен прежде всего понять задачи, решаемые автором в тексте, определить тему и основную мысль текста, состав микротем и их последовательность, особенности использования языковых средств, а затем воспроизвести авторский замысел.

Характер воспроизведения текста зависит от вида изложения. По отношению к объему исходного текста различаются подробные и сжатые изложения. При подробном изложении содержание текста воспроизводится во всех деталях, сохраняются и особенности стиля исходного текста, используются авторские слова и выражения. Для этого вида изложения наилучшим образом подходят интересные в языковом отношении отрывки из художественных произведений.

При сжатом изложении содержание текста передается кратко, обобщенно: излагаются только главные события, важные для раскрытия основной мысли; второстепенное, детали опускаются; авторские слова и выражения могут не сохраняться, так как используются обобщающие средства выражения содержания; может быть изменен и стиль высказывания (например, аннотация на художественное произведение). При проведении анализа исходного текста для сжатого изложения производится специфическая операция – сокращение текста, что предполагает разграничение главного и второстепенного в содержании и переформулирование мыслей в обобщенных формах выражения. Таким образом, используется два способа сжатия: исключение и обобщение. Поскольку сокращение текста не должно вести к искажению авторского замысла, его нужно производить только после определения темы и основной мысли текста и одновременно с составлением плана, когда сжатию подвергается каждая из выделенных в тексте частей.

По отношению к содержанию исходного текста различаются изложения полные, выборочные, с дополнительным заданием (творческие). В полном изложении содержание исходного текста воспроизводится полностью, т.е. сохраняются его тема и основная мысль. В выборочном же изложении воспроизводится только какая-то часть текста, т.е. тема изложения всегда уже темы исходного текста, при этом материал для ее раскрытия может быть сосредоточен в одном месте (например, описание места действия) или рассредоточен по тексту (например, необходимо составить характеристику героя). Вторая разновидность более сложна, так как материал для раскрытия темы изложения нужно специально искать, вычленять и, по существу, строить уже собственный текст, так как придется продумывать логические связи между частями, перестраивать предложения и т.д. Таким образом, специфическими операциями при проведении анализа исходного текста для выборочного изложения являются отбор материала для высказывания и переформулирование предложений (чаще всего начального и конечного). Изложения с дополнительным заданием требуют дополнения или перестройки исходного текста в соответствии с заданием: дописать начало или конец текста, включить в текст вымышленные эпизоды, элементы описания; изложить от имени другого лица.

Каждый из видов изложения по-своему ценен для развития связной речи учащихся, поэтому все они используются в процессе обучения в начальной школе.

Обычно работа над изложением требует 1,5-2 уроков: на одном уроке проводится подготовка к изложению и написание работы, на втором – ее анализ и редактирование. В **структуре урока обучающего изложения** выделяются следующие этапы:

1) вступительная беседа, цель которой подготовить к восприятию текста и создать необходимую мотивацию для его изложения. Во время беседы можно обсудить необходимость умения пересказывать содержание услышанного, увиденного, прочитанного;

2) первичное восприятие текста и проверка первичного восприятия. Для проверки восприятия задаются вопросы, выявляющие степень понимания общего смысла текста, затем можно подумать вместе с детьми, в какой ситуации может понадобиться-



ся изложить данный текст;

3) всесторонний целенаправленный анализ исходного текста. Анализу подвергается содержание, структура и языковые средства в их отношении к теме и основной мысли текста. В зависимости от вида изложения в процессе анализа используются специфичные для данного вида операции;

4) орфографическая подготовка (также может проводиться заранее, на предшествующих уроках русского языка);

5) повторное восприятие текста, которое необходимо для того, чтобы восстановить целое после анализа, чтобы дети уже на новом уровне, с большей глубиной понимания восприняли текст;

6) написание работы, во время которого отдельным учащимся может быть оказана индивидуальная помощь;

7) самопроверка написанных изложений. Для проведения самопроверки можно рекомендовать прочтение работы с разными установками: подумать, удалось ли передать содержание текста и его основную мысль, не упущено ли что-то важное, правильно ли сформулированы мысли и т.д. Самопроверка возможна только при условии ознакомления учащихся с критериями оценки изложений и способами исправления недочетов.

После проведения изложения учитель проверяет и оценивает работы учащихся, а затем проводит их анализ в классе. При анализе необходимо дать общую оценку ученическим работам, прочитать несколько работ и проанализировать их совместно с учениками – это необходимо для того, чтобы показать детям критерии оценки и способы исправления недочетов. После коллективного редактирования некоторых работ или типичных недочетов организуется самостоятельное исправление учащимися ошибок и недочетов.

**Сочинение** – вид упражнения, который требует создания текста на определенную тему. В отличие от изложения, сочинение предполагает и самостоятельное порождение учащимся смыслового содержания, и выражение его в речи.

В начальной школе используются различные виды обучающих сочинений:

- по источнику материала для высказывания: на основе личного опыта, опосредованного опыта (по картине, книге), творческого воображения;

- по стилю: «образно-эмоциональные» и «деловые»;
- по типу речи: описания, повествования, повествования с элементами описания и рассуждения;
- по жанру: рассказ, зарисовка, письмо, объявление, дневниковая запись и др.

При проведении обучающего сочинения важно правильно организовать подготовительную работу, чтобы, с одной стороны, помочь учащимся осознать тему и основную мысль будущего текста, подобрать материал и языковые средства выражения, а с другой стороны, не подавить собственных мыслей ученика, не лишить детские работы своеобразие. В методической литературе высказываются порой противоположные точки зрения на необходимость и способы проведения подготовки к сочинению: от обсуждения с учениками всех деталей будущей работы до полного отрицания необходимости любого обговаривания границ темы или содержания работы, дабы не сковывать творчества ученика (см., например, работы Н. В. Нечаевой).

Традиционный подход к организации подготовительной работы предполагает выделение в ней двух этапов:

1) Предварительная подготовка, которая проводится не только на уроках русского языка, но и при изучении всех учебных предметов и во внеклассной работе. До написания сочинения учителем организуется накопление учащимися необходимых знаний не только по теме будущего высказывания, но и о способах выражения соответствующего содержания. Например, в предварительную подготовку к сочинению – деловому описанию животного можно включить не только экскурсию в зоопарк, чтение соответствующих статей в энциклопедиях, но и анализ текста-описания, и сравнение делового и художественного описания, и редактирование текста-описания. Направление всей этой работе задается, если мотивировать написание такого сочинения необходимостью создания, например, сборника «Редкие животные нашего края».

2) Непосредственная подготовка, которая проводится на уроке написания сочинения. Обычно она включает обсуждение задачи и условий общения, которые важно учесть при создании высказывания (к кому, зачем можно обратиться с подобным высказыванием), определение основной мысли (или ее вариантов),

последовательности ее развития, обсуждение отбора языковых средств (например, вариантов первой фразы, концовки).

Содержание подготовительной работы зависит от вида сочинения, его темы, предполагаемого стиля, жанра. К примеру, сочинение-описание картины требует большой предварительной подготовки в рамках занятий изобразительным искусством и тщательного рассматривания-анализа картины на самом уроке написания сочинения, а для проведения сочинения-объявления о пропаже какой-либо вещи достаточно непосредственной подготовки, в процессе которой будет уточнены задача подобного сообщения и требования стиля и жанра к структуре текста и выбору языковых средств.

В *структуре урока обучающего сочинения* можно выделить следующие этапы:

1) вступительная беседа, направленная на создание мотивации высказывания. В ходе беседы указываются элементы ситуации общения, которые нужно будет учесть при создании текста;

2) формулировка темы сочинения. Независимо от того, предъявляется тема в готовом виде или формулируется с помощью детей, уточняются границы темы (о чем можно рассказать), обсуждаются возможные варианты основной мысли;

3) беседа по содержанию будущего сочинения. В ходе беседы происходит составление плана (варианты: обсуждение готового плана, редактирование готового плана, коллективное или самостоятельное составление плана), иногда также выделяются опорные слова. Если предварительно проводилась подготовка рабочих материалов, то они обсуждаются и дополняются;

4) написание работы;

5) самопроверка (так же, как и при проведении изложения, этот этап возможен только при условии ознакомления детей с критериями оценки и способами правки текста).

Иногда, если позволяет время, на этом же уроке зачитываются и обсуждаются некоторые работы.

После написания учащимися сочинения учитель проверяет и оценивает работы учащихся, а затем проводит урок анализа и редактирования сочинений. На таком уроке вначале учитель характеризует выполненные учащимися работы, зачитывает несколько лучших из них, затем организуется совместное обсуж-

дение и редактирование нескольких работ (необязательно реальных, можно предложить детям работы учеников «соседнего» класса), после чего учащимся предлагается найти в своих работах подобные недочеты и исправить их самостоятельно или с помощью товарищей. На таких уроках проводится ознакомление с типичными недочетами в речи, способами их исправления и внесения правки в готовый текст. Именно уроки анализа и редактирования творческих работ являются основным средством развития у детей умения контролировать и совершенствовать свою речь.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Опираясь на одну из программ по русскому языку для начальной школы, определите требования к связной речи младших школьников на каждом из этапов обучения. Проанализируйте методический аппарат соответствующего учебника: какие виды и жанры речи представлены; какие виды упражнений, направленных на развитие связной речи учащихся, имеются; обеспечивается ли постепенное увеличение трудности заданий и самостоятельности учащихся при их выполнении; имеются ли памятки, на которые можно было бы опереться при создании связного высказывания.

2. Прочитайте описание фрагментов уроков обучения грамоте. Определите цель каждого из фрагментов и использованные учителем приемы обучения.

1) Учитель выносит на доску напечатанные на отдельных полосках бумаги предложения из текста букваря (порядок следования предложений в тексте нарушен), первоклассники читают эти предложения. Затем учитель спрашивает, все ли было понятно при чтении рассказа, и предлагает внести исправления. В коллективной работе изменяется порядок предложений. Полученный текст перечитывается для оценки правильности его восстановления. Проверка – перечитывание текста по букварю.

2) Учитель предлагает первоклассникам оценить, как Винни-Пух справился с заданием составить математическую задачу: «В пучке было 9 штук моркови. Одну взяли. Ее почистили и съели. Ну и вкусная оказалась морковка! Сочная, сладкая! Сколько моркови осталось в пучке?». Обсуждается, что в задаче

есть лишние сведения, которые только мешают ее понимать, отвлекают от математики; что эти строчки были бы уместны, если бы рисовалась картинка, сочинялся рассказ. Затем текст задачи Винни-Пуха редактируется и произносится в исправленном виде.

3. По одной из программ установите содержание и последовательность работы по формированию у младших школьников понятия «текст». Проанализируйте материал соответствующих учебников: определения понятий (текст, тема текста, основная мысль текста, повествование, описание, рассуждение), виды упражнений, направленных на овладение этими понятиями. Составьте фрагмент урока русского языка, цель которого – введение понятия «текст».

4. Используя предложенный дидактический материал, составьте упражнения, направленные на формирование текстовых умений. Конкретизируйте цель каждого, определите тип.

*1) У большого пня, свернувшись, лежала змея. ... Почуввав опасность, змея зашипела и стала быстро разворачивать свое длинное тело.*

*а) На солнышке грелась змея.*

*б) Змея грелась на солнышке.*

*в) Она грелась на солнышке.*

*2) Дружно играют ребята. Одни девочки укладывают кукол спать. Другие раскрашивают картинки. Мальчики из кубиков строят дом.*

*а) Старшие ребята обижают маленьких.*

*б) Под столом спит кошка.*

*в) Все заняты.*

*3) Началась игра в волейбол. Все встали в круг. Дети гуляли во дворе. Павлик принес мяч.*

*4) В осеннем лесу. – Роняет лес багряный свой убор. – Последние дары леса. – Лесные жители готовятся к зиме. – Осенние изменения в лесу.*

*5) Как я помогаю маме.*

*Я помогаю своей маме. У меня есть старший брат. Мама заботится о нас. Иногда она играет с нами и читает книжки. Я люблю маму.*

*б) Днем на даче все заняты своими делами. Я играю с друзь-*

ями. *Копает огород папа. Еду готовит мама.*

5. Перед Вами несколько текстов. Целесообразно ли их использование для изложений? Какого вида? В каком классе? Сформулируйте задачи, которые Вы будете решать при проведении изложения по каждому из подходящих для этого текстов. Спланируйте урок обучающего изложения по одному из них.

### Осенняя елочка

Весной елочки не было, летом не было, а осенью вдруг появилась. Раздвинула листья, травинки, высунулась из земли и удивленно осмотрелась. Деревья роняли листья.

Много-много лет прошло с тех пор, но каждую осень, в день елочкиного рождения, деревья вспоминают о ней и дарят ей подарки. Осина дарит красные китайские фонарики, клен роняет оранжевые звезды, а ива засыпает елочку тонкими золотыми рыбками.

И стоит елочка растерянная, счастливая, раскинула лапки, а на ладошках подарки. У всех на глазах становится елочка из колючей и хвойной мягкой и лиственной. Вся нарядная и разноцветная. *(По Н.Сладкову)*

### Дятел

Хорошо в лесу, когда только что выпадет первый снег. Все кругом: и земля, и ветки кустов, деревьев – все белое, пушистое.

Шел я как-то по лесу в эту пору. Воздух был удивительно чист. Иду, прислушиваюсь, каждый звук далеко слышен. Вот застучал где-то впереди меня дятел. Я пошел осторожнее, чтобы не спугнуть птицу. Пусть себе кормится. Вышел на старую гарь. Засохшие деревья повсюду торчат.

Вижу, на одном из них дятел пристроился. Какой он нарядный! Головка и спинка черные, на затылке ярко-красное пятно, а на черных крыльях белые пятнышки и полоски. Весь пестрый, потому его пестрым дятлом и прозвали.

Уселся дятел прямо на ствол, зацепился за него острыми коготками, оперся на жесткий хвост и давай колотить по трухлявому стволу дерева своим крепким клювом.

Недаром старается, значит, выискал в гнилой древесине ли-

чинку или жука, которые деревья точат, лес портят. Раздолбит дятел дерево, достанет вредителя и съест.

Поглядел я да и подумал: не зря дятла лесным доктором называют, ведь он больные деревья лечит, обстукивает, послушивает, а потом вредителей из-под коры достает. *(Г.Скребицкий)*

### Фигурка из воздушных шариков

Из воздушных шариков можно сделать надувного человечка. Для этого нужно приготовить шарики для головы, туловища, рук и ног, цветную бумагу и клей. Привяжи к верхушке шарика длинную нитку. После этого надувай шарик. Завяжи дырочку. Получился шарик с нитками на двух концах. Подготовь и другие шарики. Теперь свяжи их между собой в фигурку человечка. Глаза, уши и нос вырежь из цветной бумаги. Наклей их. Придумай наряд для своего человечка. *(По Т.Киселевой)*

6. Выполните работу учителя на этапе подготовки к работе над сочинением (заполните таблицу до конца).

Широкая тема	Осень			
Узкая тема	Краски осени		Осень на Урале	
Стиль речи	Картинная речь		Деловая речь	
Речевой мотив				
Жанр				
Тип речи				
Варианты основной мысли				
Источники накопления материала	Фактического	Языкового	Фактического	Языкового

7. Разработайте план подготовки к сочинению на определенную тему. Для этого уточните тему сочинения и возможные варианты основной мысли; опишите речевую ситуацию, в рамках которой возможно высказывание на подобную тему, определите стиль и жанр сочинения; определите содержание предварительной работы по накоплению материала для сочинения и языковых средств, необходимых для создания текста (на уроках

русского языка, других уроках, во внеурочной работе). Составьте конспект урока проведения сочинения.

### *Дополнительная литература*

Бакулина Г. А. О работе над изложением на уроках русского языка // Нач. школа. 2011. № 6.

Бондаренко А. А. Сочинение с ошибками: о редактировании текста в начальной школе // Нач. школа. 2009. № 4.

Гоголева И. И. Сочинение как средство общего развития учащихся // Нач. школа. 2010. № 1.

Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. М., 2001.

Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения. М., 1991. С. 6-40.

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М., 2003.

Речевые секреты / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1992.

Речь. Речь. Речь. / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1990.

Санжадаева Г. С., Александрова С. В. Межпредметная проектная задача «Листопад» // Нач. школа. 2011. № 8.

Соловейчик М. С. Как повысить эффективность изложений? // Нач. школа. 1993. № 1.

Соловейчик М. С. Пишут ли в жизни сочинения и как их писать в школе? // Нач. школа. 1996. № 12.

Соловейчик М. С. Развитие речи школьников в учебниках «К тайнам нашего языка» // Первое сентября. Нач. школа. 2004. № 8. URL: <http://nsc.1september.ru/article.php?ID=200400801>

Усатова М. Исправляем сочинения // Первое сентября. Нач. школа. 2009. № 13. URL: [http://nsc.1september.ru/view\\_article.php?ID=200901301](http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=200901301)

Харченко О. О. Через постижение «тайн языка» — к текстовой компетенции // Нач. школа. 2007. № 5.

Черемисина Н. А. Как подготовить сжатое изложение текста // Нач. школа. 2009. № 1.

Щеголева Г. С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. СПб., 1997. С. 86-116.



### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Что представляет собой речь как деятельность? Какие фазы в ней выделяются?
2. Охарактеризуйте коммуникативные качества речи.
3. Каковы существенные признаки текста как синтаксической единицы? Чем различаются функционально-смысловые типы текстов?
4. Каковы основания выделения стилей речи? Дайте краткую характеристику каждому функциональному стилю речи.
5. Особенности речи детей младшего школьного возраста: произношение, словарный запас, грамматический строй, связная речь.
6. Типичные нарушения в речи младших школьников (грамматические ошибки, речевые ошибки и речевые недочеты).
7. Назовите основные направления работы по речевому развитию младших школьников.
8. Какие условия необходимо создавать в процессе обучения для развития речи учащихся? Какие из них характерны для обучения русскому языку?
9. Охарактеризуйте методы развития речи учащихся.
10. Каковы задачи и содержание работы по культуре речи учащихся на уроках русского языка?
11. Какие виды упражнений используются в работе по культуре речи при изучении грамматико-орфографических тем?
12. Работа над произносительной культурой речи учащихся: содержание, виды упражнений.
13. Лексическая работа в системе развития речи учащихся: содержание, виды работы.
14. Работа над грамматическим строем речи учащихся: содержание, виды работы.
15. Какие коммуникативно-речевые умения, обеспечивающие восприятие и создание высказывания, необходимо формировать у школьников? В чем сцифика работы над ними на разных этапах обучения?
16. Какие речеведческие знания входят в содержание работы по развитию связной речи младших школьников и почему?
17. Виды упражнений по развитию связной речи.

18. В чем значение ситуативных упражнений для развития связной речи школьников? Какие типы речевых ситуаций, побуждающих учащихся к созданию связного высказывания, можно создавать в процессе обучения?

19. Формирование знаний о тексте и основных текстовых умений: содержание, этапы работы, виды упражнений.

20. Изложение как комплексное речевое упражнение. Требования к текстам для изложений.

21. Виды изложений, их значение и особенности проведения.

22. Методика проведения урока обучающего изложения.

23. Сочинение как комплексное речевое упражнение. Виды сочинений.

24. Методика подготовки и проведения сочинений разных видов (на основе личного опыта, по картине, по серии картин).

25. Структура и содержание урока обучающего сочинения.

26. Критерии анализа и оценки творческих работ учащихся.

27. Каковы типичные нарушения содержательной и композиционной стороны детских сочинений?

28. Обучение самопроверке и совершенствованию написанного: содержание, формы и виды работы.

## Требования к оформлению конспекта урока

1. Тема урока.
2. Тип урока.
3. Цель и задачи урока.
4. Оборудование а) у учителя, б) у учеников.

(Обязательно указание используемого учебника, рабочей тетради; к конспекту прилагаются 1) копия страницы учебника и/или рабочей тетради, по которой ведется работа, 2) наглядные пособия, изготовленные студентом, или их макет, или презентация к уроку.)

5. Схема оформления доски.

6. Ход урока (оформляется в виде таблицы):

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Методическое обоснование и самоанализ
Приводятся названия этапов. Этапы выделяются друг от друга чертой.	Приводится полный текст объяснения учителя, а также формулировки вопросов и заданий для учащихся, слова и тексты, предлагаемые для записи, и т.п.	Приводятся предполагаемые развернутые ответы учащихся.	Указываются задачи, решаемые на определенном этапе урока, обосновывается использование методов и приемов обучения. Отмечаются особенности проведения урока на практике, дается оценка реализации поставленных задач, вносятся коррективы для дальнейшего совершенствования урока.

7. Образец оформления записи в тетради ученика.

8. Список использованной при подготовке конспекта литературы (обязательно указание не менее трех источников!).

Учебное издание

**Плотникова Светлана Владимировна  
Шуритенкова Вера Алексеевна**

**Методические основы  
начального языкового образования**

Учебное пособие для студентов  
Института педагогики и психологии детства

Подписано в печать 31.01.2012 г. Формат 60х84 1/16.

Бумага для множ. ап. Гарнитура Times New Roman.

Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 12. Уч.-изд. л. 12. Тираж 50 экз. Заказ 4051.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26  
E-mail: uspu@uspu.ru